

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБ-
РАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬ-
НИКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО СЛОВООБРАЗО-
ВАНИЮ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
очной формы обучения, группы 02021403
Глебовой Виктории Александровны

Научный руководитель
к.ф.н., доцент
Дёмичева В.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ)..... | 9 |
| 1.1. Теория современной морфемики и словообразования | 9 |
| как лингвистическая база исследования..... | 9 |
| 1.2. Место и роль словообразования в формировании | 14 |
| языковой личности младшего школьника..... | 14 |
| 1.3. Усвоение младшими школьниками морфемной..... | 23 |
| и словообразовательной структуры слова..... | 23 |
| ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ..... | 31 |
| 2.1. Виды и формы внеурочной работы по русскому языку | 31 |
| в рамках реализации ФГОС НОО | 31 |
| 2.2. Проблема формирования языковой личности младшего школьника в процессе обучения словообразованию (обзор методической литературы) | 36 |
| 2.3. Экспериментальная работа по формированию языковой личности школьников в процессе кружковых занятий..... | 45 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 56 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... | 59 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 67 |

ВВЕДЕНИЕ

В лингвистической науке последних лет произошли изменения принципа исследования, который заключается в том, что научные объекты изучаются прежде всего «по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и её усовершенствования» (Кубрякова, 2009, 54). Так возникла и успешно развивается антропоцентрическая лингвистика, которая изучает специфику общающегося человека, языковую личность, т.е. человека, способного создавать и понимать тексты, речевые произведения, значимые для его жизнедеятельности и характеризующие уровень его развития.

Теоретическое осмысление понятия «языковая личность» направлено на то, чтобы определить, как формируется человек общающийся, какова модель языковой личности, какие уровни развития она проходит в процессе становления, какие единицы языка, элементы языка и речи осваиваются на каждом уровне.

В методике преподавания русского языка вопрос о необходимости формирования языковой личности в процессе обучения ставился ещё в трудах Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, Л.И. Поливанова, Н.Ф. Бунакова, В.Я. Стоюнина, Ф.Ф. Фортунатова, В.И. Чернышёва и др. В их работах обосновывается положение о том, что язык в учебных заведениях должен изучаться как средство выражения мыслей, чувств и переживаний человека; это предполагает формирование коммуникативно-речевых умений. При этом в изучении языка необходимо идти от наблюдений за живой речью к познанию законов языка и речи.

Для успешного формирования и становления языковой личности имеет значение речевая среда, повседневное общение, коммуникативная среда обитания – всё то, что позволяет человеку освоить определённые нормы и правила речевого общения, «общие идеологические черты и стилистический

климат эпохи в целом», жанровые и стилевые черты воспринимаемых сообщений, тех ситуаций, в которые они включаются (Гаспаров, 1996, 10).

Ю.Н. Караулов указывал, что языковая личность – это «сквозная идея, которая пронизывает все аспекты изучения языка» (Караулов, 2007, 38) и при этом разрушает границы между дисциплинами, между формами проведения и организации занятий. То есть для формирования языковой личности необходимо использование метапредметных форм.

Это вполне соотносится с ФГОС НОО, который закрепляет реализацию в образовательном учреждении как урочной, так и внеурочной деятельности. Во внеурочной деятельности создаётся своеобразная эмоционально наполненная среда увлечённых детей и педагогов, в которой осуществляется «штучная выделка» настроенных на успех романтиков будущих специалистов в различных областях спорта, искусства, науки, техники (ФГОС НОО, 2010, 21).

Главное при этом – осуществлять «взаимосвязь и преемственность общего и дополнительного образования» как механизма обеспечения полноты и цельности образования (Горский, 2010, 3).

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Одним из аспектов, требующих особенно тщательного изучения и систематизации, а также влияющим на формирование языковой личности, является изучение и усвоение школьниками основных понятий морфемки и словообразования, морфемный и словообразовательный анализ слов. У школь-

ников не происходит формирование умений выполнять с языком те особые действия, благодаря которым в нем можно открыть и зафиксировать подлинный предмет грамматики – отношение между формой и значением слова. В свою очередь, выражением указанного отношения является морфемный анализ, поскольку значение производной основы (а производных слов большинство в русском языке) выявляется из значений составляющих ее морфем. Значение это находит выражение в конкретной форме слова. В связи с этим вычленение морфем в большинстве слов русского языка невозможно без соотнесения со словами, от которых они образованы. Однако состав слова в начальной школе рассматривается без учета тесной взаимосвязи со словообразованием. Следовательно, получаемые знания не становятся собственностью сознания, они формальны.

Вместе с тем, исследования ученых показывают, что с четырех-пяти лет дети свободно создают слова по усвоенным ими словообразовательным моделям (А.Н. Гвоздев, Т.И. Ерофеева, А.В. Захарова, Н.Ю. Семиченко, К.И. Чуковский, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнэрович и др.), к 6-7 годам способны усваивать многие, далеко не самые простые, модели словопроизводства (Е.Г. Озерова, В.К. Харченко). Кроме того, проведенные исследования и наблюдения позволяют утверждать, что в дошкольном возрасте у детей отмечается потребность в создании новых слов, и этот процесс представляется особенно ценным, поскольку имеет творческий характер. Но, как это ни парадоксально звучит, именно обучение в школе затормаживает словообразовательную активность ребенка. Так, к восьмому классу средней школы ученик, как правило, перестает производить слова, он их только воспроизводит. Между тем, не производя слов, а, только воспроизводя их, дети теряют представление о функции морфем в слове и в речи, перестают ощущать морфемный состав слова как динамическую систему, не происходит формирования словообразовательной компетенции учащихся. При этом целью обучения должно стать формирование и развитие языковой личности.

К сожалению, недостаток учебного времени вынуждает педагогов сокращать объем изучаемых учебных разделов, количество тренировочных упражнений, творческих работ, что влечет за собой формализацию обучения. Частично помогает избежать этих проблем внеклассные занятия. Урок не может вместить все то, что интересует учащихся, и все то, что необходимо для практического овладения русским языком. На внеклассных занятиях учащиеся выходят за тесные рамки учебников, приобретают многие жизненно необходимые навыки – учатся самостоятельно подбирать и анализировать материал, пользоваться справочной литературой.

Именно поэтому мы считаем, что тема нашего исследования достаточно актуальна.

Проблема исследования: каковы методические условия, способствующие формированию языковой личности младшего школьника в процессе внеурочной деятельности.

Решение проблемы и составляет **цель** дипломного исследования.

Объектом нашего исследования: является формирование языковой личности младшего школьника в процессе внеурочных занятий.

Предмет исследования – методические условия, способствующие формированию языковой личности младшего школьника в процессе внеурочной работы по словообразованию.

Приступая к исследованию, мы выдвинули **гипотезу**, согласно которой формирование языковой личности младшего школьника при обучении словообразованию будет эффективным, если:

- 1) в качестве основной формы организации внеурочной познавательной деятельности по русскому языку выступает кружковая работа;
- 2) на занятиях используются специально подобранные упражнения (на определение состава слова, на построение слов по словообразовательным моделям, работа с подстановочными таблицами и др.).

Цель исследования предполагает решение целого ряда **задач**:

- 1) проанализировать материал об организации внеклассной работы по русскому языку в начальной школе;
- 2) разработать на этой основе задания для кружковых занятий;
- 3) организовать опытно-экспериментальную работу по проблеме исследования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использована совокупность методов: 1) теоретические – изучение и теоретический анализ лингвистической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы; 2) экспериментальные и практические – педагогическое наблюдение; беседы с учащимися и учителями начальных классов; анализ собственной деятельности в качестве учителя начальных классов; педагогическое моделирование; педагогический эксперимент, 3) социолого-педагогические – анализ учебников русского языка, анализ продуктов деятельности учащихся; тестирование.

База исследования: 3 «Б» класс МБОУ «Гимназия № 2» г. Белгорода.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования отражены в статьях и выступлениях на научно-практических конференциях «Ребёнок в языковом и образовательном пространстве» (Елец, 26-27 апреля 2018 г.); «Работа образовательных учреждений в условиях стандартизации» (Белгород, НИУ «БелГУ», 2017 г.)

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методы исследования, показана его практическая значимость.

В первой главе представлен анализ целей и задач внеклассной работы по предмету, проанализированы методы и формы организации внеклассной работы по предмету, реализуемые в начальной школе, описана экспериментальная база исследования.

Во второй главе представлен обзор методической литературы по проблеме воспитания интереса к русскому языку у младших школьников, представлен анализ материала по морфемике и словообразованию в действующих программах и учебниках для начальной школы, описана экспериментальная работа.

В Заключении обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ)

1.1. Теория современной морфемики и словообразования как лингвистическая база исследования

В современной практике преподавания в школе при отборе словообразовательных понятий и дефиниций к ним существуют некоторые противоречия между научной и нормативной грамматикой. В современном языкознании словообразование выделяется в самостоятельный раздел, что основано на признании существования в существовании в структуре языка уровня морфем – наименьших значимых единиц слова, в которых находят отражение новые факты действительности, закрепленные в сознании носителей языка в виде номинативных единиц – производных слов.

В Академических грамматиках (Грамматика современного русского литературного языка, 1970; Русская грамматика, 1980) раздел словообразование представлен двумя самостоятельными разделами: «Морфемика», изучающий морфемный состав русского слова и типы морфем в русском языке, то есть решающий проблему «инвентаризации» морфем русского языка (Алиференко, 2014, 107) и «Словообразование», изучающий словопроизводство, то есть способы словообразования и такую единицу словообразовательной системы, как словообразовательный тип, оперирующий понятиями производящая основа, мотивирующее слово, словообразовательное значение, словообразовательная модель и другими.

В школьном курсе обучения представлены оба раздела, но более широко – морфемика, однако в ряде программ предлагается ознакомление со словообразованием как источником «непрерывного пополнения словарного запаса русского языка», с морфологическими способами словообразования с помощью морфем и с помощью сложения. Но не предусмотрено ознакомление с понятиями, связанными с продуктивным словообразованием: с продук-

тивными словообразовательными типами, моделями, не предусмотрено усвоение понятия словообразовательное значение, без чего, на наш взгляд, невозможно усвоение словообразования на когнитивном уровне.

Морфемика – это раздел языкознания, изучающий систему минимальных, далее неделимых единиц языка – морфем, а также морфемную структуру слов и их грамматических разновидностей (словоформ). Морфемикой называют также морфемный строй языка, совокупность вычленяемых в слове морфем (Тихонов, 2003, 76).

В морфемике изучаются значимые части слова в их отношении друг к другу и к слову в целом. При описании морфемного строя языка изучаются функции морфем, особенности значения морфем, их формальная структура, общие закономерности сочетаемости морфем в составе слова. Задача морфемного анализа конкретного слова заключается в выяснении, членимо ли данное слово, определении границ между морфемами, выявлении типа каждой из морфем.

Основной единицей словообразовательной системы является словообразовательный тип. Словообразовательный тип – схема (формула) строения производных слов, которые характеризуются общностью части речи производящей основы, общностью семантического соотношения между производными и производящими, общностью способа словообразования, имеют одинаковое словообразовательное значение (которое выражено одинаковыми словообразовательными средствами) (Земская, 1973, 182); (Современный русский литературный язык, 2011, 150); (Грамматика современного русского литературного языка, 1970); (Русская грамматика, 1980). Г.П. Цыганенко, Н.А. Николина (Современный русский язык, 2012, 517) словообразовательный тип рассматривают как совокупность или ряд производных слов, характеризующихся общностью частью речи мотивирующего слова, общностью «словообразовательных показателей» и словообразовательного значения. Нами словообразовательный тип трактуется как совокупность производных слов, для которых характерна общность части речи производящей основы,

аффикса и словообразовательного значения, например, «лицо, производящее действие» (названия по профессии или по временному занятию): *испытатель, создатель, предатель, житель, преподаватель, слушатель, читатель, писатель*.

Под словообразовательной моделью лингвисты понимают схему построения производных слов, относящихся к одному словообразовательному типу (Немченко, 1984, 138), структурную схему однотипных производных слов (Устименко, Дёмичева, 1989, 26), которая «характеризует конкретные морфонологические особенности образования слов того или иного словообразовательного типа» (Земская, 1966, 11).

Одной из наиболее сложных проблем, как отмечают лингвисты В.А.Белькова, Л.В. Вознюк, М.Р. Львов, С.И. Львова, И.А. Устименко, Н.М.Шанский, является обучение продуктивному словообразованию, «под которым понимается образовательный процесс, направленный на формирование у учащихся навыков и умений продуцирования новых слов усвоенным словообразовательным типам в процессе речевой деятельности» (Устименко, Рукавицына, 2008, 4).

В процессе обучения продуктивному словообразованию необходимо, на наш взгляд, обращать внимание учащихся на то, что словообразовательные типы могут иметь различную продуктивность, то есть способность служить образцом для производства новых слов. Типы, по которым в современном языке активно образуются новые слова являются продуктивными (например, «люди по профессии»: *атомщик, компьютерщик, каменщик*), непродуктивные типы, по которым в современном языке не образуются новые слова (например, *швец, жнец, игрец, льстец*). Лингвисты отмечают рост продуктивности многих словообразовательных типов (Панов, 1968, 100), поскольку вновь оформившийся словообразовательный тип, по их словам, должен проявлять продуктивность.

Одной из задач морфемики является практическое применение ее теоретических положений при изучении морфемного состава слова в школьной

программе. Поскольку структурный анализ слова является базой, основой формирования разнообразных умений и навыков в области орфографии, грамматики, лексики. Таким образом, изучение состава слова – это основа интеллектуального развития ребенка, поскольку этот раздел опирается на интуицию и развивает чувство родного языка.

Традиционно трудными разделами языка для усвоения на первой ступени обучения считались морфология и синтаксис. Однако в настоящее время всё чаще обращается внимание на орфографическую безграмотность, на слабую речевую подготовку учащихся, на недостаточное овладение базовыми знаниями по морфемике и словообразованию.

В процессе обучения продуктивному словообразованию необходимо обращать внимание учащихся на то, что основы с точки зрения их структуры могут быть производными и непроизводными с точки зрения своей функции производящими и производными. Вслед за Н.М. Шанским (1968, 133), Е.А.Земской (2005, 67) следует выделить несколько отличительных признаков производных и непроизводных основ: непроизводные основы неделимы (равны корню), а производные членятся на морфемы (включают в свой состав и аффиксальные морф например: шуба- *шуб-чонк-а*); 2) непроизводные основы могут существовать независимо от производных, а производные не могут (Г.О. Винокур подчеркивал, что «о производной основе можно говорить лишь тогда и лишь до тех пор, пока есть соотнесенная с ней ос непроизводная» (Винокур, 1946, 319); 3) лексическое значение непроизводных основ первично, немотивированно.

Под производящей (мотивирующей) основой мы вслед за языковедами (Потиха, 1970, 88); (Гужва, 1978, 212) подразумеваем основу, от которой непосредственно при помощи словообразовательных средств образовано другое слово, а под производной основу слова, образовавшуюся от производящей основы, например, производящей основы *трав-* (от существительного *трава*) образов; суффиксальным способом производная основа *травян-* (прилагательное: *травяной*).

Считаем необходимым на конкретных примерах показать учащимся, что многие производные слова семантически мотивированы одновременно несколькими однокоренными словами. Изучение словообразовательной структуры слова невозможно без учета семантики (словообразовательного значения) изучаемых образований. Е.А. Земская, В.Н. Немченко словообразовательное значение трактуют как категориальное значение, которое является общим для производных данного типа и устанавливается на основании семантического соотнесения производящих и производных основ (Земская, 1973, 184); (Немченко, 1984, 92). Рассматриваемое понятие не вводится в школьных учебниках, хотя задания, связанные с определением словообразовательного значения отдельных аффиксов, в нормативных грамматиках имеет место. Словообразовательное значение мы определяем как значение групп производных слов, построенных по определенным словообразовательным моделям, например: (лицо, производящее действие» (*едок, седок, игрок, ходок, ездок, стрелок*).

В соответствии с традиционными программами по русскому языку начальная школа и 5 класс занимаются изучением морфемики (по школьной терминологии - состава слова), в 6 классе изучаются основные способы образования слов в русском языке. При этом методисты отмечают чёткую систему в подаче материала: начальная школа отвечает за основные понятия морфемики и формирование умений разбирать слово по составу (но не учит производить морфемный анализ), а среднее звено вводит элементы словообразования, учит определять способы словообразования (но не учит разграничивать словообразовательную цепочку и словообразовательный анализ).

Парадоксально, но при этой системе морфемный состав слова правильно определяют 30 – 40% учащихся средней школы, причём умение разбирать слова по составу постепенно разрушается от 5 к 11 классу. Так, учащиеся 5 класса допускают при разборе слова 58% ошибок, а в 10 – 11 классах процент неправильного членения увеличивается до 88.

Основная причина ошибок морфемного анализа слов состоит, как указывают лингвисты, в формальном подходе к самому понятию морфема. Опираясь морфемами, школьники и не подозревают о том, что это значимые части слова и не учитывают эти свойства при написании слова, разборе его по составу, выяснении грамматических признаков. Формальный подход к определению структуры слов приводит к тому, что ученик механически членит слово на морфемы, вспоминая, какие внешне и фонетически похожие части слова он изучал (Львова, 2005, 5).

Именно поэтому, на наш взгляд, необходимо серьёзно обучать продуктивному словообразованию уже в начальной школе. Недостатки в усвоении морфемки и словообразования порождают отрицательные тенденции в овладении родным языком в целом, провоцируют ошибки в грамматическом разборе, в написании и употреблении словоформ.

1.2. Место и роль словообразования в формировании языковой личности младшего школьника

В последние годы в рамках так называемой традиционной лингвистики проявляется стремление не только описать систему языка, но и выявить особенности взаимосвязи её единиц, определяющих характер их функционирования в речи в тех или иных коммуникативных ситуациях.

Однако для того, чтобы более полно и целенаправленно описать роль языка во взаимодействии людей, необходимо было изменить сам подход к изучению языка, что предполагало конкретизацию целей и смену объекта изучения. Так возникла антропоцентрическая лингвистика, которая изучает специфику общающегося человека, языковую личность.

В связи с этим в методической и лингвистической литературе наметились разные подходы и определения понятия языковая личность (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, И.Б. Игнатова, О.Я. Каменская, О.Д. Митрофанова и др.), за которым стоит целая система и разнообразные методики анализа, описания и

преподавания родного языка (А.Н. Даш, Е.А. Быстрова, Т.К. Донская, И.И.Халеева, Н.И. Формановская) и другие.

Ряд отечественных и зарубежных ученых: лингвистов, психологов, психолингвистов и методистов (Д. Брунер, Е.А. Быстрова, П.Я. Гальперин, Т.К. Донская, И.Б. Игнатова, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.Р. Львов, Ж.Пиаже, И.А. Устименко, Г.М. Шипицина и др.) считают, что человек обладает знанием мира в том виде, в котором оно представлено родной речью, родным языком, который находит свое выражение в фонетике, словообразовании, лексике, морфологии, синтаксисе и в речи как продукте речемыслительной деятельности языковой личности, изучающей родной язык в школе.

По определению Ю.Н. Караулова, языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств (Караулов, 2003, 45).

По мнению, О.Н. Рукавицыной, языковая личность – «это личность, способная овладеть и владеющая языком в объеме, необходимом для общения или языковой коммуникации, личность, способная отобрать из языка наиболее эффективные средства, необходимые для акта коммуникации» (Рукавицына, 2012, 357).

Как указывает Н.И. Ипполитова, выявляя сущностные признаки языковой личности, исследователи называют, как правило, следующие из них:

- умение пользоваться всеми видами речевой деятельности, что предполагает создание текста в устной и письменной форме (письмо, говорение) и извлечение смысла из читаемого или воспринимаемого на слух текста (слушание, чтение в различных ситуациях общения);

- умение гибко и системно использовать потенциал лингвистического образования для саморазвития и самореализации в речевом творчестве, продуктом которого является текст как явление и компонент культурного пространства;

- способность отражать в текстах ценностные и эстетические установки, сформированные в определённом, исторически сложившемся социуме и осознанные носителями языка на личностном уровне;

- способность в процессе создания и интерпретации текстов познавать действительность, передавать своё отношение к ней, формировать свою «картину мира» и корректировать представление о ней в процессе социализации и развития;

- способность реализовать свой творческий потенциал, свою индивидуальность (Ипполитова, 2009, 17).

К.Ф. Седов считает, что языковая личность – «это человек, способный совершать речевые поступки» (Седов, 2004, 32).

Подобный взгляд на сущность языковой личности подчёркивает роль ценностных установок в коммуникативной деятельности человека, его ответственность за речевое поведение, что ещё более усиливает значимость анализируемого понятия.

В связи с этим следует говорить о модели языковой личности, её структурных компонентах и их содержательном наполнении. Учёные предлагают различные модели языковой личности, но при этом обнаруживают общие подходы к пониманию и описанию её структурных компонентов.

Во-первых, отмечается, что формирование языковой личности представляет собой эволюционный процесс: это «постоянное движение, которое продолжается в течение всей жизни человека» (там же, 2004, 16). Во-вторых (и в связи с этим), рассматриваются различные уровни становления языковой личности.

Ю.Н. Караулов выделяет трехуровневую модель языковой личности, причем, на каждом из трех уровней языковая личность складывается из специфических типовых элементов: единиц, отношений, комплексов.

Уровень А – вербально-семантический (структурно-системный). Этот уровень включает фонд лексических и грамматических средств, которые использует личность при порождении текстов; принимается каждой языковой

личностью как данность, и «любые творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве ... не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность» (Караулов, 2003, 53).

Автор называет этот уровень ординарно-семантическим и считает его нулевым для личности (Караулов, 2003, 36), но в то же время отмечает, что именно этот уровень создает предпосылку становления и развития языковой личности.

В качестве единиц этого уровня, применительно к словообразованию, выступают отдельные слова, между которыми устанавливаются отношения мотивированности и производности. Мы называем этот уровень ознакомительно-накопительным, поскольку учащиеся накапливают морфемы и производные слова. Усвоение словообразования на этом этапе носит интуитивный, имитативный, неосознанный характер. На этом уровне, как правило, находятся дошкольники, младшие школьники, а именно учащиеся 1-2 класса.

Перед методикой обучения продуктивному словообразованию на этом уровне организации языковой личности стоят задачи: познакомить учащихся с морфемным составом слова, с набором морфем, обогатить словарный запас учащихся непроемной и произмодной лексикой.

В процессе обучения продуктивному словообразованию учащихся на этом уровне формирования языковой личности могут быть предложены задания структурно-семантического характера.

-К данному слову подбери родственные слова: *береза, лес, трава*.

-Определи, одинаковы ли в словах корни.

Пригорок, природа; просить, просолить; горький, горчица; прекрасный, премудрый.

-В словах найди приставку, определи, какое значение она придает словам: *облететь, переехать, вбежать*.

-В словах найди суффикс, определи, какое значение он придает словам: *елочка, печник, медвежонок*.

- От слов *Белгород, Волгоград* образуй слова-наименования жителей.

Уровень Б – лингвокогнитивный (тезаурусный) предполагает отражение в описании языковой модели мира личности. Единицами этого уровня являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей. Причем, как отмечает Ю.Е. Прохоров, единицы этого уровня «овеществляются» с помощью языковых средств, будучи явлениями, относящимися к когнитивному уровню организации и реализации личности в общении (Прохоров, 2004, 110). Этот первый уровень языковой личности характеризуется тем, что «в игру вступают интеллектуальные силы». Языковая личность начинается с этого уровня, так как только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому, придание статуса более важной в субъективной иерархии ценностей (Караулов, 2003, 53).

Применительно к словообразованию единицами этого уровня являются понятия: корень слова, суффикс, приставка, словообразовательное гнездо, производная основа, словообразовательное значение, словообразовательная модель, словообразовательный тип и т. д. Данный этап мы называем обобщающе-операциональным, поскольку учащиеся, производя мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение ит. д.) на основе понятийного аппарата, усваивают элементы словообразовательной системы языка, механизм словообразования. На этом уровне формирования языковой личности происходит усвоение словообразовательной производящей основы.

В процессе обучения учащимся могут быть на этом уровне предложены задания аналитического и синтетического характера. Приведем примеры.

-Подбери слова, соответствующие следующим схемам:

[(основа глаг.) + -щик/-льщик-] + а: «человек по роду его деятельности» (*лудильщик, чистильщик, точильщик, пыльник, катальщик*);

[(основа сущ.) + -ин-] + а: «единичный предмет, выделенный из целого ряда однородных предметов» (*картофелина, горошина, клюквина*);

[(основа при.) + -нича-] + а: «проявлять свойство, названное мотивирующим словом» (важничать, жадничать, вредничать).

-Найдите в словах корень. Сколько групп родственных слов вы выделили?

Гора, горный, горе, горевать, горький, горчица, горемыка, пригорок, горка, горюшко, горчит, гористый, высокогорный, горьковатый, горнодобывающий, горочка, горемычный, горчичник.

-Разберите по составу слова, определите в них словообразовательное значение суффикса или приставки:

Березка, приморский, белгородец, каменичик, сахарница, пришкольный.

Задания подобного типа позволяют решать такие лингвометодические задачи, как научить оперировать словообразовательными понятиями, понять принципы образования производного слова.

На лингвокогнитивном уровне находятся учащиеся третьего-четвёртого классов, однако всё зависит от индивидуальных способностей ученика, уровня его обученности.

Уровень С – мотивационно-прагматический, отражающий «прагматикон» личности и охватывающий коммуникативно-деятельностные потребности личности, движущие ею мотивы, установки и цели и резюмирующийся в наборе интенциональностей. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире (Ю.Н. Караулов).

В аспекте обучения продуктивному словообразованию прагматический уровень, с одной стороны, предполагает развитие способности языковой личности к владению продуктивными словообразовательными моделями в условиях коммуникативной деятельности; с другой стороны, при построении модели тема формулируется так, чтобы вызвать у учащихся потребность создавать новые слова, то есть слова, которые зафиксированы в словарях, но отсутствуют в словарном запасе учащихся. То, что было накоплено на вербально-семантическом уровне, обобщено на лингвокогнитивном уровне, вводится

в деятельность, которую нужно мотивировать. С этой целью необходимо создавать речевые ситуации, в которые включаются учащиеся с целью мотивации их деятельности. В связи с этим мотивационно-прагматический уровень назван *ситуативным*. Этот уровень языковой личности предполагает сформированность словообразовательной компетенции учащихся.

В процессе обучения учащимся предлагались задания *креативного* характера (предполагающие образование учащимися новых слов с использованием словообразовательных моделей).

-Пофантазируйте, как может называться участник русских старинных игр: *лапта*, *городки*, а участник кулачного боя? (Например, *лаптошник* или *лаптарь*; *городошник*; *кулачник*).

-Пользуясь подстановочной таблицей, образуйте названия жителей населенных пунктов:

| Корень | Суффикс | Окончание |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------|
| Росс(и)- Город- Сел- Станиц- Хутор- Слобод- | -ник--ниц- - (ч)анин-/-янин- -ан-/-ян- -(ч)анк-/-янк- | а • а |

Образуйте, пользуясь таблицей, слова-названия музыкантов и художников:

| | | |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Как называют музыканта, который играет на... | <i>скрипке, саксофоне, трубе, виолончели, арфе, кларнете</i> | -арь- -ист- -ач- ист- -ач- -арь- |
| Как называется художник, который пишет.. | <i>пейзажи портреты, море натюрморты карикатуры</i> | |

В Федеральном государственном образовательном стандарте НОО среди основных содержательных линий обучения русскому языку названа сис-

тема языка, которая подразумевает формирование языковой и лингвистической компетенции школьника.

Лингвистическая компетенция в научной литературе понимается как «потенциал лингвистических знаний человека», как умение строить и анализировать формально правильные предложения, как владение языковыми средствами (Зимняя, 1989, 63), как знание единиц языка всех уровней и правил оперирования ими (Изаренков, 1980, 27). Содержание языковой и лингвистической компетенции можно представить набором таких компонентов, как языковая система (единицы, классы, категории разных уровней языка); правила функционирования языковых единиц; языковая норма; механизмы оперирования языковыми единицами при построении системно-структурных образований (Игнатова и др., 2003, 87). Таким образом, языковая и лингвистическая компетенции включают в себя не только умение пользоваться языком, но и умение квалифицировать изучаемые явления, соотносить их с другими в системе языка.

Очевидно, что лингвистическая компетенция начинает формироваться у детей в начальной школе, языковая – закладывается в дошкольном возрасте.

Опираясь на работы лингводидактов, некоторые исследователи (И.А. Устименко, О.Н. Рукавицына) выделяют словообразовательную компетенцию, под которой понимают теоретические знания содержания языковых единиц в области словообразования, способность оперировать словообразовательными моделями, владение продуктивным словообразованием. К компонентам словообразовательной компетенции относятся единицы словообразовательной структуры и словообразовательной системы, правила функционирования словообразовательных единиц языка; словообразовательная норма (регламентированные правилами варианты словообразования), механизмы оперирования словообразовательными моделями в процессе продуктивного словообразования (Устименко, Рукавицына, 2008, 13).

Коммуникативная компетенция – это способность понимать и порождать целостное высказывание – текст, уровень владения языком, который достигается в результате обучения различным видам речевой деятельности в различных аспектах. Коммуникативная компетенция подразумевает владение устной письменной речью. Одним из сложных аспектов письменной речевой деятельности является правописание, а одним из его компонентов выступает орфография. С учетом того факта, что русская орфография – орфография морфемная, овладение орфографией будет способствовать формированию как коммуникативной, так и словообразовательной компетенции учащихся.

Таким образом, по мнению И.А. Устименко, словообразовательная компетенция включает в себя лингвистическую и языковую компетенции, поскольку обучение словообразованию предполагает усвоение учащимися системы языка в области морфемики и словообразования. (Устименко, Рукавицына, 2008, 15). В словообразовательной компетенции составляющими являются *лингвистический компонент* – это владение теоретическими знаниями по морфемике и словообразованию (знание единиц словообразовательной структуры и единиц словообразовательной системы, процессов и явлений в области словообразования, правил оперирования ими) и языковой компонент – это умение пользоваться единицами словообразовательной структуры и единицами словообразовательной системы, умение квалифицировать изучаемые словообразовательные явления и соотносить их с другими в системе языка. С этих позиций нам представляется целесообразным использовать внеклассные занятия по русскому языку, в процессе которых учащийся накапливает необходимый языковой материал, обучение ведется в процессе познания действительности, а овладение речью становится способом познания действительности.

1.3. Усвоение младшими школьниками морфемной и словообразовательной структуры слова

В области морфемики и словообразования обращение к языковой личности предполагает не только изучение производного слова как комбинации морфем, полученных в результате преобразований в словообразовательном гнезде, но и исследование роли этого процесса в речевом развитии ребенка.

Поиск и выбор необходимого слова в определенной речевой ситуации - это творческий процесс, которым определяется замыслом говорящего. В поиске слова индивидуум в первую очередь обращается к лексикону как хранителю готовых языковых единиц. Если поиск не приносит необходимого результата, он служит импульсом к созданию нового слова. В действие включается механизм словопроизводства, в результате которого конструируется необходимое новообразование, отвечающее требованиям коммуникативного акта (Плотникова, 2003, 55).

Усвоение морфемики и словообразования – естественный процесс в речевом развитии ребенка. Образования типа: собака – «гав-гав», машина – «би-би» или «бибика»; пианино – «ляляка» в речи детей раннего возраста М.Р.Львов называет вспомогательными средствами языка, которые исчезают к концу дошкольного возраста, «сыграв свою положительную роль в речевом развитии ребенка» (Львов, 1984, 28).

Первые словообразовательные шаблоны, типы, модели, которые усваивает, наследует ребенок, связаны со значениями уменьшительности и ласкательности (М.Р. Львов, С.Н. Цейтлин, И.А. Устименко и др.). Разговаривая с ребенком первых лет жизни, родители употребляют формы субъективной оценки: столик, собачка, ручки, носик. Более того, в первый год жизни, обращаясь к ребенку, родители образуют уменьшительно-ласкательные формы даже от глаголов; *Будем кушанькать. Пойдем гулятьеньки. Пора спатеньки.* Эти образования и наследует ребенок. К пяти годам ребенок усваивает, что слово состоит из определенных частей, которые могут быть использованы для создания, построения новых слов. Как показывают наблюдения, при соз-

дании слова дошкольник не испытывает затруднений, используя наиболее продуктивные словообразовательные модели, оперируя словообразовательными средствами и способами. Эта способность ребенка подтверждается такими образованиями, как *загоральник* (купальник), *мойная* машина, ручки *замурашикались*, *напастить* (зубную) щетку - в речи детей 4-5 лет.

Наблюдения исследователей детской речи показали, что ребенок уже в возрасте 2-2,5 лет образует слова, например, *макароночки*, *рыбочка*, *машиночка*, которые не являются образцами речи взрослых. Таким образом, ребенок усвоил модель $[(\text{основа сущ.}) + \text{-очк-}] + \text{о}$, по которой он с известной степенью самостоятельности создает новые слова, что связано, по словам С.Н. Цейтлин (Цейтлин, 1989, 65), со стремлением ребенка систематизировать усваиваемые им языковые единицы, так как без их упорядочения и систематизации в соответствии с уже познанными типами парадигматических отношений владение языком невозможно.

Имеющиеся в сознании ребенка «модели-типы» словообразования, как отмечает Е.А. Земская (Земская, 1992, 215), относительно устойчивы. Заимствуя от взрослых значительную часть слов и форм, ребенок активен: он не просто повторяет слышанное, а мотивирует для себя слова и формы, а затем использует их на практике.

На занятиях по развитию речи детей дошкольного возраста воспитатели советуют (работы А.М. Бородич, В.В. Гербовой, В.И. Логиновой, А.И.Максакова и др.) обратить внимание детей на словообразовательный тип со значением детенышей животных: котенок, гусенок, утенок, зайчонок. Поскольку дошкольник в словообразовании действует по закону аналогии, то даже в речи детей младшего школьного возраста проскальзывают образования типа собачонок, лошадеенок, овчарёнок. Причем, такие ошибки в детской речи С.Н. Цейтлин связывает со стремлением детей к устранению супплетивизма (Цейтлин, 2012, 54).

Как отмечает С.Н. Цейтлин, русские дети отличаются лингвокреативностью, которая связана с особенностями языка. Ребенок в первую очередь

постигает общие закономерности, позднее – частные правила, и в последнюю очередь знакомится с исключениями. Сложность словообразовательной системы заключается в том, что существует значительное количество синонимичных словообразовательных моделей, причем выбор одной из них в большинстве случаев определяется лишь традицией. Поэтому ребенок стремится к симметричности языкового знака, к установлению однозначных соотношений между формой и значением, что обуславливает появление в речи детей новообразований (Цейтлин, 2000, 168-169). Стремление создавать слова отмечается исследователями не только в дошкольном возрасте, но и в младшем школьном, более того, в среднем школьном возрасте. Но в отличие от детей дошкольного возраста подростки, образуя новые слова, не только стремятся к достижению «гармонии» между формой и значением, но и пытаются выразить свою индивидуальность, поэтому в их речи часты слова окказионального характера.

Исследования показали, что ребенок способен усваивать многие (далеко не самые простые) модели словопроизводства, к 6-7 годам (Харченко, Озерова, 1999, 23). Но все это возможно только в том случае, если обучение словообразованию проводить целенаправленно. Проведенные исследования позволили выявить такой факт: в дошкольном возрасте у детей отмечается потребность в создании новых слов, и этот процесс представляется очень ценным, поскольку это творческий процесс, несмотря на то, что многие образования детей носят окказиональный характер. Дети младшего школьного возраста также охотно создают новые слова, но, в отличие от детей дошкольного возраста, анализируют факт создания нового слова с точки зрения его правомерности, правильности. Так, дошкольники, образуя новые слова-названия спортивных специальностей от предложенных слов, не подвергали сомнению образования типа: *регбеист, бадминтонист, крегист, крегист* (от названия несуществующего вида спорта *крег*), Учащиеся же третьего класса поверили в существование такого вида спорта, но спорили о том, как правильно образовать название спортивной специальности, и остановились

на вариантах: *регбист, бадминтонист, крегист*, то есть ими на интуитивном, неосознанном уровне унаследована эта словообразовательная модель.

Следует различать образование слов по конкретному образцу и образование слов по модели. Как показывают проведенные исследования, по конкретному образцу конструируют слова дошкольники, реже – младшие школьники; почти все самостоятельно сконструированные школьником слова представляют собой образования по моделям, причем, по высокопродуктивным моделям современного языка. Детские новообразования являются порождениями словообразовательной системы современного языка, представляя собой реализацию ее потенциальных возможностей (Цейтлин, 2012, 25-26).

А.А. Леонтьев (1965, 57) приводит факты, свидетельствующие о том, что ориентировка ребенка в звучащей речи приводит его к вычленению морфемы в слове. Как показало экспериментальное исследование с Л.И. Гараевой, направленное на обучение овладению словообразовательными аффиксами в онтогенезе, ребенок младшего возраста (3-4 года) лучше прочих распознает ласкательные суффиксы, а в старшем возрасте безошибочно распознает и суффиксы со значением «невзрослости» и «женскости». Такая, казалось бы, довольно однородная группа словообразовательных суффиксов русского языка, как уменьшительные, увеличительные, ласкательные, уничижительные суффиксы, суффиксы невзрослости и женскости (автор называет эту группу суффиксов квалифицирующими суффиксами) характеризуется различными особенностями при усвоении в онтогенезе. Так, определенную трудность представляют для детей-дошкольников и младших школьников суффиксы со значением уничижительности. Суффиксы ласкательности распознаются приблизительно одинаково хорошо во всех возрастных группах (Гараева, 1987, 111-129).

Ребенок в начальных классах усваивает не только отдельные словообразовательные морфемы – префикс и суффикс, но и единицу, представляющую собой обобщенное представление о словообразовательных отношениях

в словопроизводственной паре - между производящим и производным, то есть словообразовательные типы, начиная не только с тех, по образцу которых выражаются отношения оценки, уменьшительности и увеличительности, но и тех, которые выражают отношение к материалу, к профессии, к месту жительства и т. д. К сожалению, этот процесс недостаточно отслежен методистами и недостаточно последовательно осуществляется в школьной практике, что также затормаживает деятельность учащихся, направленную на активное продуктивное словопроизводство.

Наблюдения показывают, что дошкольник стихийно, неосознанно, некритично подходит к образованию слов, отсюда можно объяснить такое многообразие детских окказионализмов, вызвавших огромный интерес исследователей детской речи (К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, С.Н.Цейтлин, В.К. Харченко, Е.Г. Озерова и др.). У младших школьников затухание словопроизводственной деятельности происходит не от нежелания создавать слова, а по той причине, что критический подход к своей речевой деятельности заставляет ребенка анализировать, критически оценивать факты словопроизводства. В этот период идет интенсивное накопление фактов словообразования, пока разрозненных, с минимальным обобщением словообразовательных типов. В средних классах ребенок готов к обобщению накопленных фактов, нуждается в таких обобщениях. Однако в школьной практике продолжается формальное обучение не столько словообразованию, сколько морфемному составу.

Вот почему необходимо изменить подход к обучению словообразованию в области формирования лингвистической, языковой и коммуникативной компетенции. Первая предполагает расширение теоретических знаний в области словообразования (словопроизводства), вторая – выработку умения использовать приобретенные теоретические знания в практической деятельности, третья – введение новых словообразовательных типов в коммуникативную ситуацию, которая потребует создания учащимися новых слов по известным им моделям.

Разные стороны грамматического строя языка усваиваются ребенком по-разному, и каждая возрастная ступень является сензитивной для какой-то одной стороны. Так, по данным ученых-исследователей в области лингвистики и возрастной психологии, в младшем и среднем дошкольном возрасте дети усваивают словообразование; интенсивное формирование словообразовательных навыков происходит в средней и старшей группах детского сада; в подготовительной группе начинает складываться критическое отношение к своей речи, формируется точное знание норм словообразования. Однако опыт показывает, что точное знание норм словообразования до конца не может быть сформировано даже в начальных классах, но, как уже отмечалось выше, младшие школьники могут критически оценивать факты словообразования. Из всего сказанного можно сделать выводы: 1) обучение словообразованию целесообразно начинать с раннего возраста в детском саду (М. Бородич, В.В. Гербова, Ф.А. Сохин и другие специалисты по обучению детей дошкольного возраста); 2) в начальной школе необходимо значительно расширять круг словообразовательных типов; 3) необходимо инициировать творческую активность учащихся по созданию новых слов, обучая при этом продуктивному словообразованию.

Ввиду того, что речь и действие сближаются (Выготский, 1983, 152), речевое развитие более успешно осуществлять в процессе деятельности, связанной с обучением учащихся продуктивному словообразованию. Вместе с тем, как отмечают А.М. Шахнарович и Н.М. Юрьева, овладение речью - это овладение, с одной стороны, определенным набором действий и операций, а с другой, системой языковых знаков (Шахнарович, Юрьева, 1990, 30), в числе которых и морфема, и слово, и предложение выступают как объекты изучения. Поэтому большое внимание мы уделяем и изучению морфемного состава слова (на котором акцентируется внимание авторов учебников русского языка для начальной школы), но основное значение придаётся изучению собственно словообразования, формированию лингвистического, языкового и коммуникативного компонентов словообразовательной компетенции.

Выводы по первой главе

1. В современных условиях радикальных перемен в области просвещения особую остроту приобретает проблема формирования языковой личности в процессе освоения родного языка. Под языковой личностью мы вслед за Ю.Н. Карауловым понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств.

2. В младшем школьном возрасте у ребёнка формируются из трёх уровней, составляющих языковую личность только два – вербально-семантический (структурно-системный) и лингвокогнитивный (тезаурусный), который предполагает отражение в описании языковой модели мира личности.

3. В ФГОС НОО среди основных содержательных линий обучения русскому языку названа система языка, которая подразумевает формирование языковой и лингвистической компетенции школьника. Лингвистическая компетенция начинает формироваться у детей в начальной школе, языковая – закладывается в дошкольном возрасте. Некоторые исследователи выделяют словообразовательную компетенцию, под которой понимают теоретические знания содержания языковых единиц в области словообразования, способность оперировать словообразовательными моделями, владение продуктивным словообразованием.

4. Исследования детской речи позволяют говорить о том, что в дошкольном возрасте у детей отмечается потребность в создании новых слов, охотно создают слова и младшие школьники, но, в отличие от детей дошкольного возраста, анализируют факт создания нового слова с точки зрения его правомерности, правильности. Однако уже у младших школьников затухание словопроизводственной деятельности происходит не от нежелания создавать слова, а по той причине, что критический подход к своей речевой деятельно-

сти заставляет ребенка анализировать, критически оценивать факты словопроизводства.

5. Необходимо изменить подход к обучению словообразованию в области формирования лингвистической, языковой и коммуникативной компетенции. С этой целью необходимо сообщать младшим школьникам в доступной форме теоретические сведения о морфемном и словообразовательном уровне языка. Формировать знания о словообразовательных моделях, типах словообразования, о самих морфемах, необходимо обучать учащихся и анализу основы, умению различать производные и непроизводные основы, учить находить мотивирующие слова.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ

2.1. Виды и формы внеурочной работы по русскому языку в рамках реализации ФГОС НОО

Согласно ФГОС НОО, внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Для реализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально-преобразующая добровольная деятельность); трудовая (производительная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность (ФГОС НОО, 2010, 18).

Организация внеурочной деятельности школьников по русскому языку основывается на общедидактических принципах: научности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, наглядности, доступности, прочности, связи теории с практикой, индивидуального подхода к учащимся.

К специфическим принципам внеклассной работы в методической литературе относят принципы: взаимосвязи классных и внеклассных занятий, научной углубленности, практической направленности, занимательности, добровольности и равного права как сильных, так и слабых учащихся на участие во внеклассной работе, индивидуального подхода к каждому и развития творческих способностей, связи с внеклассной работой по родному языку.

Наилучшей реализацией этих принципов помогают, как содержание внеурочных занятий по русскому языку, так и выбранная для их проведения форма организации деятельности учеников. Можно выделить следующие

группы внеурочной работы по русскому языку: массовые, кружковые (групповые) и индивидуальные (Труднев, 1975, 55).

К группе массовых форм относятся рукописные журналы, стенные газеты, общеклассный или общешкольный уголок русского языка – эти формы выполняют функцию сообщения информации; активное участие обеспечивают лишь небольшой группе детей, а остальные, являющиеся читателями, оказываются пассивными; устные журналы, встречи с интересными людьми – эти формы выполняют функцию сообщения; активное участие в подготовке – от одного исполнителя до небольшой группы, а остальные принимают активное участие в обсуждении, что позволяет добиться более глубокого и более активного усвоения материала; вечера, утренники – формы с ярко выраженной функцией воздействия.

К (кружковым) групповым формам внеурочной работы по русскому языку причисляются: кружки, экспедиции, экскурсии – формы, отличающиеся активной деятельностью состава, охватывающего от всего класса до нескольких учеников. Эти формы отличаются ярко выраженной однородностью интересов участников.

Индивидуальные формы внеурочной работы – выполнение поручений кружка, классного коллектива, учителя, то есть исполнительская деятельность, элемент творчества незначителен либо отсутствует вовсе; поручение выполняется в короткий срок; выполнение творческого задания (с элементами исследования); эти задания рассчитаны на более длительный срок исполнения.

Среди разнообразных форм внеурочной работы по русскому языку кружок по праву занимает ведущее положение. В данном параграфе мы остановимся на анализе некоторых организационных вопросов, связанных с деятельностью кружка, а также особенностями методики кружковой работы. При этом мы хотим отметить, что при описании особенностей содержания и методики проведения кружковой работы, мы будем опираться на работы Н.Н. Ушако-

ва, Г.И. Суворовой, В.Т. Панова, Е.П. Преображенской и других методистов, работающих в данном направлении.

Кружок – основной и наиболее распространенный вид групповой внеурочной работы. Организуется он из учащихся одного или параллельных классов; постоянный состав обычно не превышает двадцати человек. Основу кружка, как правило, составляют школьники, интересующиеся русским языком. Количество кружка обычно не бывает меньше 10-ти человек и не более 20-ти. Кружок относится к групповым формам работы с закрепленным составом учащихся.

Созданию кружка русского языка должен предшествовать более или менее длительный подготовительный период, во время которого с учениками проводятся беседы, для них устраиваются выставки книг по русскому языку, выпускаются газеты, организуются часы занимательной грамматики и т.п.

Агитационной цели организации различных форм внеурочной работы, и прежде всего созданию кружка служат также первые уроки в начале учебного года, которые отводятся для бесед о русском языке. Все это дает возможность приоткрыть перед школьниками богатый мир русского слова, показать на конкретных примерах отличие работы на уроке и во внеурочное время, дать понятие о том, какими будут кружковые занятия (занятия клуба по интересам – лингвистического профиля).

Что касается периодичности занятий, то в практике кружковой работы сложилась традиция проводить занятия кружка раз в две недели. Однако, чем моложе ученики, тем меньше должны быть перерывы между занятиями.

Вопрос о содержании кружковой работы является наиболее острым и сложным. В связи с тем, что деятельность этой формы внеурочной работы рассчитывается, как правило, на целый учебный год, перед учителем возникают разные проблемы: чем будут заниматься ученики, должны ли занятия подчиняться одной теме или допускается разнообразие тематики, какой должна быть связь с обязательной программой.

Кроме участия в занятиях кружка, где проводятся наблюдения над фактами языка, решаются задачи и выполняются другие различные упражнения, ученики выполняют небольшую самостоятельную работу по какой-то индивидуально выбранной теме. О своих наблюдениях ученики сообщают на занятиях, а наиболее интересные сообщения читают и в более широкой аудитории.

Занятия кружка, проводимые в определенной последовательности, предполагающие нацеленность и завершенность работы, требуют непрямого планирования. В плане работы кружка обычно указывается последовательность тем, примерные формы и методы работы по каждой из них, виды самостоятельных заданий на период между занятиями кружка, сроки проведения и ориентировочное количество занятий по той или иной теме.

План конкретного внеклассного занятия может содержать подробное описание всего хода работы и должен предусматривать не только последовательность этапов и виды работы, но и конкретные задания разной степени трудности, которые могут выполняться теми или иными участниками по указанию руководителя кружка и по их собственному выбору.

Занятия кружков с разноплановой тематикой (кружков занимательной грамматики) и кружков, работающих над одной темой, не одинаковы по своей структуре.

Для кружков по занимательной грамматике обязательна опора на знания, приобретенные детьми на уроках русского языка. Теоретическая часть нередко на таких уроках отсутствует. Практические работы (а они являются основой занятия) строятся с учетом имеющихся у школьников знаний, которые в процессе решения задач и выполнения упражнений обогащаются.

Содержание работы кружка может быть посвящено одной теме («Лексика», «Фразеология», «Словообразование», «Культура речи», «Стилистика» и т.п.), но может быть и разноплановым. Но в этом случае рекомендуется тесная связь с материалами урока. Кроме того, кружки с разноплановой темати-

кой обычно представляют собой начальный этап кружковой работы, который готовит почву для углубленной работы по какой-то одной теме.

Одноплановые по содержанию кружки в выборе материала для работы должны опираться на лингвистические интересы учащихся, которые следует выявить при обследовании. В старших классах возможна углубленная работа над одной из узких тем, например, «Русская диалектология», «Заимствованные слова в русском языке» и т.п.

Структура занятий тематического кружка довольно разнообразна. Заметное место в этом случае отводится занятиям, где ученикам сообщаются новые знания, где детьми приобретаются определенные умения и навыки.

Кружок любого типа, помимо обычных занятий, включает и другие: организационное, вводное, итоговое, отчетное.

На организационном занятии проводятся выборы старосты, летописцев, которые ведут записи в особом журнале о разнообразной деятельности кружка; членов редколлегии лингвистического бюллетеня. На организационном занятии члены кружка знакомятся с планом работы.

Вводное занятие, которое может предшествовать организационному, знакомит учеников с перспективой работы в кружке по данной теме, показывает, как проходят кружковые занятия, создает настрой для последующей деятельности участников кружка. Методика проведения таких занятий подробно описана Л.С. Пастуховой в статье «Вводные занятия кружка русского языка» (Пастухова, 1979, 120-132).

Один-два раза в год кружковцы проводят отчетные (публичные, открытые) занятия, на которые приглашаются все желающие. Такие занятия обычно проходят в виде конференций, вечеров, возможны занятия-диспуты, соревнования. Основная цель таких занятий - показать, что приобрели в процессе кружковой работы ее участники, вовлечь в кружок и других школьников.

На кружковых занятиях используются различные методы обучения: слово учителя (сообщение, объяснение, рассказ), беседа, наблюдения за языком, лингвистический эксперимент, упражнения и т.д.

Как видим, эта форма внеурочных занятий приобрела уже более или менее устоявшиеся признаки, получила широкое отражение в печати. Кружковая работа, особенно в среднем звене, является ведущей формой внеклассной работы, которая позволяет учителю планомерно углублять интерес к русскому языку, воспитывать у школьников склонность осознанно оценивать языковые факты, учит их бережному отношению к языку.

Таким образом, представленные виды и формы работы внеурочной деятельности по русскому языку способствуют формированию и развитию познавательного интереса.

2.2. Проблема формирования языковой личности младшего школьника в процессе обучения словообразованию (обзор методической литературы)

Вопрос о формировании языковой личности достаточно широко обсуждается в конце XX и начале XXI века в методической литературе. Как указывает Л.К. Лыжова, «воспитание языковой личности предполагает, что выпускник школы должен владеть родным языком, родной речью во всей её полноте и разнообразии, обладать различными компетенциями» (Лыжова, 2006, 143). Требованием нового времени являются новые подходы и новые формы в обучении, однако, по мнению автора, не следует отказываться и от традиционных методов, главной целью которых была и остаётся мотивация к обучению.

Вопрос об изучении словообразования уже в начальной школе был поставлен крупнейшими методистами еще в прошлом веке – Ф.И. Буслаевым, И.И. Срезневским, К.Д. Ушинским, Д.И. Тихомировым. Ф.И. Буслаев (Буслаев 1991,48) обращал внимание на необходимость словообразовательной работы на уроках не только с целью обучения грамотному письму, но и для бо-

лее полного понимания учащимися лексического значения слов. Важность словообразовательной работы на начальной ступени обучения русскому языку, ее развивающий характер отмечал и К.Д. Ушинский. Он считал, что упражнения в словопроизводстве интересны детям, «представляя для них нечто вроде игры в слова» (Ушинский, 1974, 357). Д.И. Тихомиров указывал на необходимость организации уже в начальных классах наблюдений над составом слова с целью более глубокого проникновения в его смысл (Тихомиров, 1991, 96). И.И. Срезневский также считал, что работа по образованию слов «естественно соединяется» с «вниканием в смысл слов и выражений» (Срезневский, 1991, 85), он призывал учить ребёнка «думать определённо, то есть словами, и, следовательно, искать и находить слова годные, задумываться над словами и выражениями, над оттенками смысла, в них заключённого» (Срезневский, 1991, 32).

Таким образом, ученые-методисты связывали обучение словообразованию с развитием мыслительных способностей учащихся, отмечали, что словообразовательная работа должна, прежде всего, опираться на наблюдение явлений словопроизводства.

В связи с этим представляется очевидным, что словообразовательная работа в школе не может ограничиваться исключительно упражнениями на образование слов, синтетическими упражнениями. Нет сомнения в том, что синтетическая деятельность находится в тесной связи с аналитической, то есть существует безусловная связь упражнений на образование слов с упражнениями на анализ смысла и структуры производных слов. Словообразовательный и морфемный анализ позволяет проникнуть в суть смысловых отношений между словами как в языке, так и в речи.

Как указывает З.К. Сабитова, «выраженная в языке и через язык личность представляет собой языковую личность» (Сабитова, 2015, 284). Поэтому мы обратились к методическим разработкам и материалам, использование которых позволит формировать языковую личность младшего школьника.

Как указывает Ю.В. Трубникова, морфемика – это тот раздел программы, который имеет значительный потенциал воспитания у ребёнка внимательного отношения к слову, к его богатству и выразительным возможностям. Однако упражнения учебников не способствуют решению данной задачи. Поскольку основной целью изучения морфемики должно стать формирование у ребёнка представления о внутренней форме слова, необходима серьёзная работа над понятием словообразовательное значение морфемы и лексическое значение слова. То есть недостаточно объяснить ребёнку, что морфема имеет значение, надо показать им системность значений морфемы, провести параллели с изученными ранее понятиями синонимия и многозначность в лексике. Например, даже такая известная детям морфема, как суффикс -к- является многозначной. А вот корни в словах гора и горе, вода и водитель – омонимичными. Наконец, следует обязательно проводить работу над речевыми ошибками словообразовательного характера (Трубникова, 2002, 240-241).

Как указывает Н.А. Ипполитова, языковая личность характеризуется развитием творческих способностей, освоением духовных ценностей, осознанных в процессе социализации, индивидуальными особенностями её коммуникативных возможностей, её речевого поведения. Очевидно, что человек как языковая личность реализуется только в текстовой деятельности, в ходе создания речевых произведений, что предполагает перенесение акцентов при освоении языка с его единиц как системы на текст как коммуникативную единицу (единицу общения). Автор считает, что становление языковой личности связано с формированием у неё функциональной грамотности, что предполагает развитие способностей языковой личности к общению как единству коммуникации, интеракции (взаимодействия) и перцепции (восприятия), к организации речемыслительной деятельности и управления ею. Другими словами, атрибутивным признаком языковой личности является функциональная грамотность, определяющая уровень владения и пользования

языком, необходимый и достаточный для обеспечения жизнедеятельности в определённом социокультурном пространстве (Ипполитова, 2010, 11).

Для формирования языковой личности представляет интерес обобщённый опыт организации внеклассной работы, представленный в пособии «Внеклассная работа по русскому языку и чтению в начальных классах» (составитель И.А. Устименко). В пособии представлено системное изложение вопросов, связанных с внеурочной деятельностью учителя и учащихся, а также даны конкретные разработки внеклассных занятий, рассчитанные на детей от 6 до 10 лет. Большое внимание уделяется занимательности материала. Его научности, способности развивать речь и мышление младших школьников. Наше внимание привлёк раздел 4 названного пособия, в котором идёт речь о кружковой работе. Как отмечается, кружок – это наиболее распространённый и традиционный вид внеклассной работы по предмету, однако эта работа вызывает большое количество вопросов. В качестве примеров организации кружковой работы предлагается занятие клуба «Букварёнок» для первоклассников. На таком занятии кружка ярко проявляется его комплексный характер: используются знания, умения и навыки, полученные на других предметах – чтение, природоведение, технология, изобразительное искусство. Например, на заседании по теме «Буква» дети рисуют буквы по трафарету, выкраивают, клеивают в альбом, раскрашивают букву, подбирают картинки со словами, составляют подписи к картинкам, придумывают сказки на заданную тему и выполняют другие задания.

Во втором и третьем классах авторы пособия предлагают разработки занятий кружка «Родное слово», посвящённые вопросам словообразования. Кружковые занятия включают задания на мотивирование слов, на составление загадок о слове и его названии. Одной из задач работы кружка по словообразованию является обучение самостоятельному моделированию слов, толкованию их значений, здесь важную роль играют предложенные для примеров подстановочные таблицы. Важным этапом такой работы является обучение младших школьников созданию слов по продуктивным словообразова-

тельными моделям, для данного вида работы предложен ряд интересных упражнений. Задания такого типа позволяют работать над усвоением ребёнком словообразовательных моделей, что способствует сознательному усвоению орфографии, расширению словарного запаса детей, вооружает их способами толкования незнакомых слов, развивает творческие способности (Внеклассная работа по русскому языку и чтению в начальных классах, 1997, 34-38).

Для организации наблюдения над образованием новых слов, а также для проведения анализа уже существующих в языке производных слов необходим соответствующий языковой материал. По мнению В.В. Дёмичевой и И.А. Устименко, занятия по словообразованию способствуют развитию логического мышления учащихся. На первом этапе лучше всего подбирать такие слова, которые легко обнаруживают свою словообразовательную связь, т.е. слова с прозрачными отношениями мотивации. Сначала анализируются слова, образованные от непроизводных слов, благодаря чему у школьников сложится правильное представление о словах производящих и производных. Постепенно, в связи с расширением знаний учащихся и накоплением ими опыта сопоставления слов в словообразовательной паре и выделения словообразовательного элемента, для анализа предлагаются более сложные случаи, когда рассматриваемое слово мотивировано производным.

Авторы предлагают в качестве материала для первых наблюдений использовать на уроках производные слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, так как значение большинства таких слов определяется через производящее. Эта связь регулярная, она не знает отступлений. Следовательно, данный языковой материал удобен на начальном этапе установления смысловых связей в словообразовательных парах. Слова предлагаются в текстах, чтобы раскрыть их смысл, а также наблюдать непосредственное употребление рассматриваемых слов в речи. В текст включается как производное слово, так и производящее. Прежде чем выделить из текста словообразовательную пару, т.е. ближайшие родственные слова, учащиеся определяют лексическое значение производного слова. Выяснив мотив названия какого-либо

предмета или явления, школьники тотчас найдут и исходное (производящее) слово. Затем ученики устанавливают, сопоставляя слова по значению и структуре, какое слово в выделенной ближайшей паре родственных слов формально и по смыслу является производным по отношению к другому слову. При этом внимание учащихся обращается на тот словообразовательный элемент в составе слова, благодаря которому образовалось новое значение. Таким образом, намечается схема определения смысловых связей слов в словообразовательной паре (Дёмичева, Устименко, 1991, 37).

Для организации наблюдения над образованием новых слов, а также для проведения анализа уже существующих в языке производных слов необходим соответствующий языковой материал. По мнению Е.Г. Мережко (Мережко, 2006, 15), на первом этапе лучше всего подбирать такие слова, которые легко обнаруживают свою словообразовательную связь, т.е. слова с прозрачными отношениями мотивации. Сначала анализируются слова, образованные от непроизводных слов, благодаря чему у школьников сложится правильное представление о словах производящих и производных. Постепенно, в связи с расширением знаний учащихся и накоплением ими опыта сопоставления слов в словообразовательной паре и выделения словообразовательного элемента, для анализа предлагаются более сложные случаи, когда рассматриваемое слово мотивировано производным.

Так, Е.Г. Мережко предлагает в качестве материала для первых наблюдений использовать на уроках производные слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, так как значение большинства таких слов определяется через производящее. Эта связь регулярная, она не знает отступлений. Следовательно, данный языковой материал удобен на начальном этапе установления смысловых связей в словообразовательных парах. Слова предлагаются в текстах, чтобы раскрыть их смысл, а также наблюдать непосредственное употребление рассматриваемых слов в речи. В текст включается как производное слово, так и производящее. Прежде чем выделить из текста словообразовательную пару, т.е. ближайшие родственные слова, учащиеся опре-

деляют лексическое значение производного слова. Выяснив мотив названия какого-либо предмета или явления, школьники тотчас найдут и исходное (производящее) слово. Затем ученики устанавливают, сопоставляя слова по значению и структуре, какое слово в выделенной ближайшей паре родственных слов формально и по смыслу является производным по отношению к другому слову. При этом внимание учащихся обращается на тот словообразовательный элемент в составе слова, благодаря которому образовалось новое значение. Таким образом, намечается схема определения смысловых связей слов в словообразовательной паре.

При изучении родственных слов дети часто заменяют словообразование (*дуб, дубовый*) словоизменением (*дуба, дубом, дубу*), считая последние слова родственными. М.С. Листратова, учитель средней школы №117 Москвы, предлагает объяснять, что слова *дуба, дубом, дубу* представляют собой изменение одного и того же слова и что все эти слова обозначают один и тот же предмет, а каждое из таких слов, как *дуб, дубовый*, имеет свое смысловое значение. А при образовании новых слов – *дубок, дубовый* обращать внимание на значение морфем, которые «помогли» образовать новое слово.

Работу на дополнительных занятиях предлагает Э.И. Михайлова, так она просит объяснить, как образовалось слово *грузовик*? А также определить словообразовательную цепочку. Такая работа будет способствовать развитию умения анализировать морфемный состав слов, а также обогащению словарного запаса детей.

На факультативных занятиях предлагаются упражнения, направленные на осмысление значения суффиксов и точное употребление слов в речи: сравните слова, найдите общее, определите, какое значение вносит в слово приставка, суффикс?

Целесообразно рассказать ребятам о том, как рождаются и живут слова. Народ заметил какой-то яркий признак (внешний вид, место обитания, качество) и по этому признаку дал название. Э.И. Михайлова советует подвести детей к осознанию того, что все слова в языке имеют определенную структу-

ру, свои особенности и закономерности образования, свою историю происхождения. Узнать историю происхождения слов – увлекательное занятие для ребят. Необходимо, чтобы дети сами искали материал из жизни слов, открывали их тайны, подбирали тексты, включающие однокоренные слова с суффиксами и приставками. Такую работу можно проводить в форме соревнований: путешествия в мире слов, занятие-исследование «Словознайкино». Такой поход активизирует познавательную деятельность детей, способствует обогащению словаря и подводит к пониманию законов словообразования (Михайлова, 2009, 34).

Для наблюдений над суффиксальным способом образования имен существительных Н.К. Перцева, преподаватель Орехово-Зуевского педагогического института, предлагает использовать таблицу, представляющую собой графический конспект и план ответа ученика.

Пользуясь таблицей, учащиеся смогут ответить на вопросы:

- 1) Какие суффиксы участвуют в словообразовании имен существительных?
- 2) Какое словообразовательное значение имеет тот или иной суффикс?

По мнению Л.Н. Фроловой, преподавателя Магнитогорского педагогического института, одним из эффективных упражнений, формирующих умение определить в словоформе ключевые морфемы, является работа со словообразовательными моделями. Словообразовательная модель – источник многогранной информации о слове, и в этом ее огромный обучающий и мотивирующий потенциал. Словообразовательная модель выступает своего рода формулой построения конкретного производного слова, его структурно-семантическим аналогом.

Так, словообразовательная модель *без-...-н-ость-ю* свидетельствует о том, что слова, соответствующие этой модели - абстрактные имена существительные со значением отсутствия чего-либо, с грамматическими признаками: имена существительные женского рода, третьего склонения, в форме творительного падежа единственного числа в предложении выполняют роль

дополнения. Слова образованы суффиксальным способом от прилагательного такой структуры: *без-...-н-ый*.

Можно даже предугадать и некоторые орфографические особенности данных слов: после приставки стоит либо гласный, либо звонкий согласный. Кроме того, подобная работа положительно влияет на формирование морфологических умений, так как каждая морфема соотносится с определенной частью речи, например: *-чик- (-щик-), -онок- (-енок-), -изм-, -тель-* — суффиксы имен существительных, а *-оват- (-еват-), -чив- (-лив-), -н-* — суффиксы имен прилагательных.

Данная работа способна заинтересовать детей, повысить уровень языкового чутья. В работе со словообразовательными моделями школьники учатся предвидеть возможные орфографические затруднения, вызванные структурными особенностями слов. При этом активизируется зрительная память ученика, лучше запоминается графический образ многих морфем, что помогает в овладении орфографическими нормами. Кроме того, у учащихся развивается абстрактное мышление, поскольку анализ проводится на уровне словообразовательных обобщений.

Упражнения по изучению состава слова на кружковых занятиях комбинируются с грамматическими, орфографическими, словарными упражнениями, с морфемным, словообразовательным и этимологическим анализом слов.

Таким образом, в методической литературе описан опыт по изучению учащимися начальной школы морфемной и словообразовательной структуры слова. Однако почти отсутствует материал, в котором бы описывались кружковые занятия по изучению состава слова.

При изучении родственных слов дети часто заменяют словообразование (*дуб, дубовый*) словоизменением (*дуба, дубом, дубу*), считая последние слова родственными. М.С. Листратова, учитель средней школы №117 Москвы, предлагает объяснять, что слова *дуба, дубом, дубу* представляют собой изменение одного и того же слова и что все эти слова обозначают один и тот

же предмет, а каждое из таких слов, как *дуб*, *дубовый*, имеет свое смысловое значение.

Большой интерес и хорошее методическое подспорье в работе учителя новая книга С.И. Львовой «Работа над составом слова на уроках русского языка» (Львова, 2001). Здесь содержится хороший теоретический материал по морфемике и словообразованию и методические рекомендации по проведению словообразовательного и морфемного анализа, много занимательного материала: считалки, рифмовки, стихотворения «Доскажи словечко..», словообразовательные модели и другой материал, способствующий эффективному усвоению знаний по морфемике и словообразованию.

2.3. Экспериментальная работа по формированию языковой личности школьников в процессе кружковых занятий

Как показывают исследования лингводидактики, формирование языковой личности невозможно без реализации межпредметных и внутрипредметных связей, без учёта интеграционных процессов, которыми пронизана вся жизнь человека, в том числе учебная и внеурочная деятельность школьников. В процессе интеграции происходит объединение и структурирование неупорядоченных знаний, общеучебных умений, которые формируются при изучении отдельных дисциплин школьной программы, что повышает интенсивность взаимодействия между ними, позволяет упорядочить это взаимодействие. Интеграция как педагогическая система способствует формированию у школьников целостной, единой картины мира.

Следовательно, ведущей целью школьного образования является формирование личности, способной создавать и интерпретировать тексты (высказывания), т.е. слушать, читать (понимать), говорить, писать (излагать, рассуждать, доказывать и т.п.) как в процессе учебной деятельности, так и в других сферах общения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3-ем классе. Эксперимент включал два этапа.

На первом, *констатирующем* этапе, ставилась цель:

- 1) выявить уровень знаний учащихся экспериментального класса по морфемике и словообразованию, проверить умения детей разбирать слова по составу;
- 2) соотнести полученные данные с определением уровней структуры языковой личности.

Для реализации поставленных целей учащимся 3 класса были предложены три группы заданий.

Первая группа заданий была направлена на выявление теоретических знаний – были предложены тестовые задания (Приложение 1).

Анализ выполнения первой серии заданий показал, что учащиеся 3 класса имеют недостаточную теоретическую подготовку по морфемике и словообразованию. Так, из 16 учеников верно справились с первым заданием только 10 учеников, или 50% класса, остальные дети допустили ошибки, определив морфему как часть речи и член предложения. В устном опросе, какие вы можете назвать морфемы только 5 человек ответили, что это корень, суффикс, окончание. Причина полученного результата в том, что учитель не употреблял данный термин, говоря только о частном проявлении морфемного строения слова, поэтому для многих детей этот термин вообще не связан с делением слова на значимые части. Второе тестовое задание оказалось менее трудным для испытуемых: 18 человек, или 90% детей ответили верно. Большие трудности вызвало выполнение третьего задания. Только 3 ученика продолжили определения практически верно, остальные допустили ошибки, в качестве ответов предлагались: «Суффикс – это часть слова, которая делит его на части», «Окончание – это то, что в конце», «Корень – это то, что главное». «Суффикс – это часть слова, которая есть не у всех». Полученные ответы свидетельствуют о том, что дети не осознают роли морфем в составе слова, они не знают места той или иной части слова, такие пробелы в знаниях

влекут за собой и неграмотное письмо, и неумение делить слово на морфемы и для переноса. По итогам выполнения задания можно было набрать 5 баллов. Такое количество баллов набрали только 3 ученика (15%), 4 балла набрали 7 учеников (35%), 3 балла – 3 ученика (15%), 2 балла – 5 человек (25%), 0 баллов – 2 ученика (10%) (рис. 2.1).

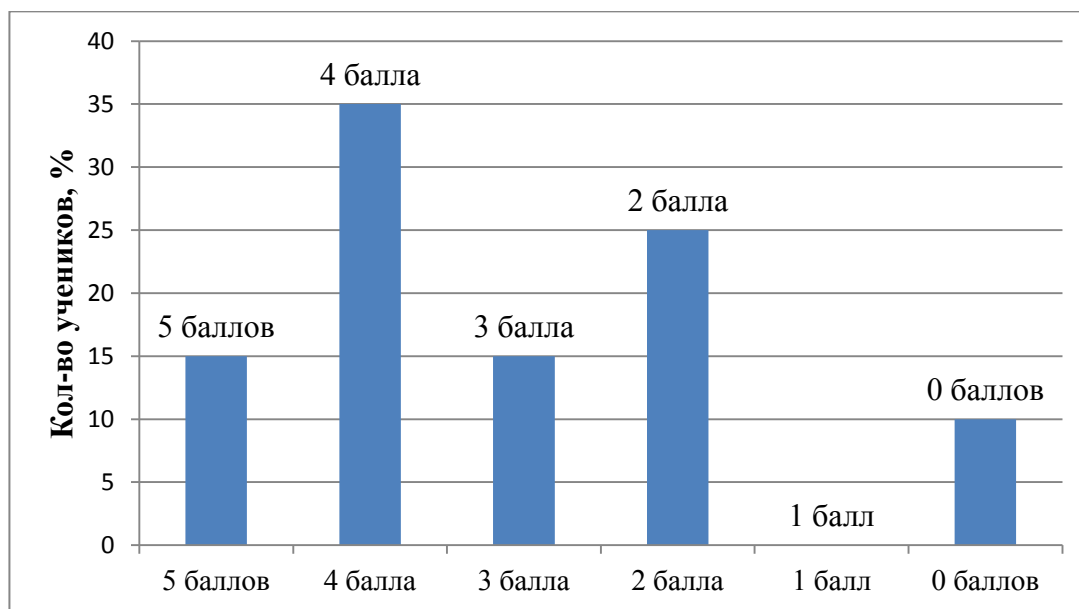


Рис. 2.1. Результаты выполнения заданий 1 группы

Вторая группа заданий направлена на определение умения образовывать новые слова без предложенных учителем словообразовательных аффиксов – это практические задания (Приложение 1).

Анализ выполнения задания этой группы показал следующее. На все вопросы, кроме последнего, учащиеся ответили правильно. При анализе слов были допущены ошибки у 12 учащихся из 20. В слове лесник, лесок не было выделено нулевое окончание, зато суффиксы выделялись как окончания. Слово тропинка никто из детей правильно не разобрал. За выполнение этого задания дети могли получить максимально 5 баллов, такого количества баллов не получил никто, 4 балла получили 8 учащихся, 3 балла – 5 человек, 2 балла – 4 человека, 1 балл – 3 человека. Все дети смогли назвать слово лесок.

Анализ результатов задания 2 позволил сделать вывод о том, что дети умеют образовывать новые слова. Затруднение было в образовании имени прилагательного от существительных *ясень*, *дверь*, *апельсин* и от глагола *мо-*

розить. Так, 4 учащихся неправильно образовали имя прилагательное от слова *ясень*: они дали такие образования: *ясенний*, *ясновый*, *ясеновый*, *ясный*, *ясеньный*. 3 ученика образовали от существительного *дверь* имена прилагательные: *дверевой*, *двереновый*. 1 ученик неправильно образовал имя прилагательное (*апельсинный*) от имени существительного *апельсин*. От глагола *морозить* 5 учеников образовали имена прилагательные *морозливый*, *мороженный*, *морозливая*. Максимальное количество 9 баллов не получил никто, 8 получили 7 учеников, 7 баллов – 2 ученика, 6 – 3 ученика, 5 баллов – 4 человека, 4 – 1 ученик, 3 – 2 ученика, 2 балла – 1 ученик (рис. 2.2).

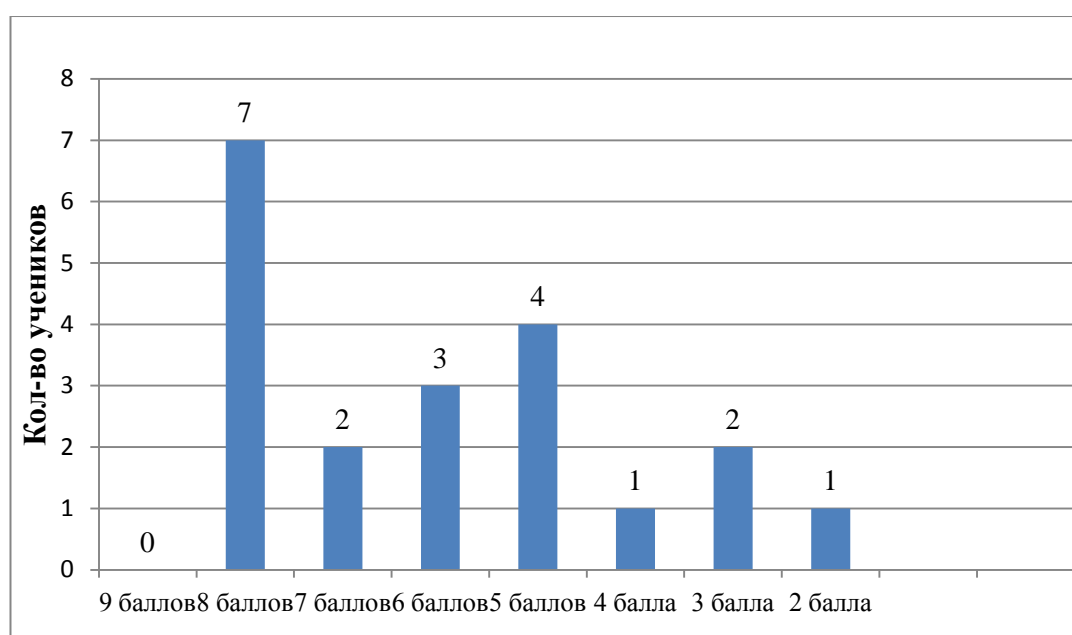


Рис.2.2. Результаты выполнения заданий 2 группы

Третья группа заданий была направлена на выяснение того, насколько учащиеся понимают значение словообразовательных аффиксов – практические задания с подстановочными таблицами (Приложение 1).

Анализ результатов выполнения заданий показал, что дети затрудняются в понимании лексического значения производных слов, неправильно определяют словообразовательное значение, т.е. не чувствуют отношений мотивации (производности). Они неправильно истолковывают значение, дают ассоциативную реакцию вместо словообразовательной. Также они не умеют формулировать словообразовательное значение.

Не вызвало затруднение у 11 учащихся образование слов, называющих людей по профессии, кроме слов ракета. От этого слова неправильно образовали слова все учащиеся. Слово печник не смогли образовать 4 человека. За выполнение задания 4 балла не получил никто, 3 балла – 11 человек, 2 балла – 9 человек.

С заданием 3 верно справились только 14 детей. Затруднения вызвало определение тематической группы слов, два ученика написали, что слова во всех группах родственные, некоторые учащиеся не смогли определить общее значение слов первой группы. Они получили 1 балл, остальные дети баллов не набрали.

Высокий уровень при выполнении этого задания не показал никто, 11 учеников (68,7%) – средний уровень; 5 учеников (31,3%) – низкий уровень (рис 2.3.).

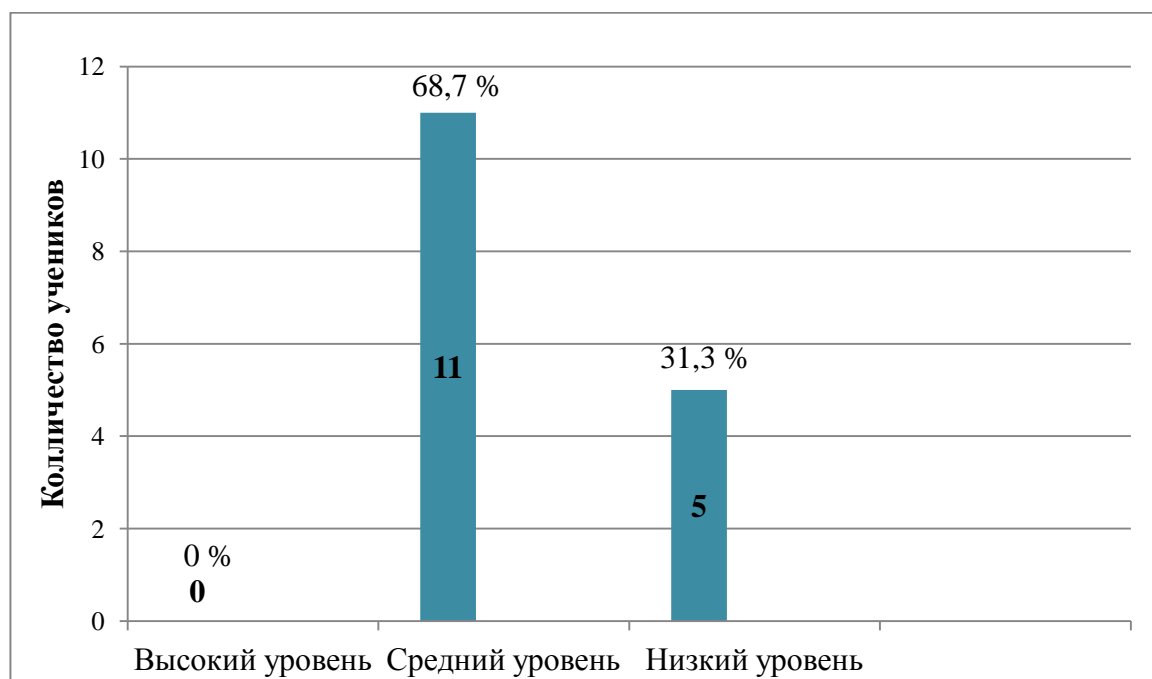


Рис.2.3. Результаты выполнения заданий 3 группы

Проанализировав полученные данные, мы установили, что учащиеся при словообразовательном анализе устанавливают только производящее слово и не замечают словообразовательного форманта. Кроме того, не все дети умеют определять слово по его значению.

Мы исходя из критериев, выделили уровни знаний по морфемике и словообразованию.

Первый уровень. Учащиеся имеют слабые теоретические знания по морфемике и словообразованию; у них практически не сформированы словообразовательных навыки и умения; усвоена незначительная часть словообразовательных моделей.

Второй уровень. Учащиеся имеют теоретические знания по разделу, но эти знания нельзя назвать прочными, поэтому нет навыка их применения в практической деятельности; не на должном уровне у них сформированы словообразовательные умения; ими усвоена некоторая часть наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Третий уровень. Учащиеся этого уровня обладают достаточно прочными теоретическими знаниями, умеют применить их в практической деятельности; ими усвоены наиболее продуктивные и менее продуктивные словообразовательные модели русского языка.

Выделенные уровни рассматриваются нами параллельно с уровнями структуры языковой личности. Так, первые два уровня соотносятся с уровнем А – вербально-семантическим, третий уровень – с уровнем Б лингвокогнитивным (тезаурусным) уровнем языковой личности.

Мы сделали вывод, что на втором – лингвокогнитивном уровне – находятся на момент этого этапа эксперимента только три ученика класса (или 15% учащихся). На первом уровне (вербально-семантическом) находятся 13 учащихся (85%). При этом вербально-семантический уровень всё-таки различен у детей первой и второй группы.

Констатирующий эксперимент показал, что у учеников 3 класса:

- 1) не сформировано умение устанавливать словообразовательные отношения между производящим и производным словом;
- 2) они затрудняются в определении словообразовательного значения некоторых слов;

3) не понимают функции словообразовательного форманта в процессе словообразования;

4) только на интуитивном уровне владеют наиболее продуктивными словообразовательными моделями и типами.

Полученные результаты позволили определить задачи и основные направления работы на *формирующем* этапе эксперимента:

1) дать учащимся теоретические сведения по морфемике и словообразованию;

2) учить применять полученные теоретические знания в практической деятельности при толковании производных слов, при разборе слова по составу;

3) использовать особенности организации внеклассных занятий для воспитания интереса к истории слов, происхождению их названий, к установлению словообразовательного значения слова, формированию языковой личности.

Решению этих задач мы посвятили кружковые занятия, но включали задания словообразовательного характера и на уроках.

Кружок «Родное слово» провёл 8 заседаний. Тематическое планирование приведено в приложении 2.

Фрагмент занятия № 1. «В мире слов».

Учитель: Разобрать слово по составу – не всегда легкое занятие. Значимые части слова, даже одинаковые на вид, бывают многоликими. Сказочная биография отдельных слов поражает, а разбор слова по составу становится иногда настоящим детективным поиском. Но в словообразовании скрыты стройные законы языка. Оказавшись «внутри слова», можно узнать, из чего оно сделано, как скроено. Разбор слова помогает подчас и правильно написать его, точнее представить значение и грамматические свойства, а иногда проникнуть в его историю.

Существует интересный раздел языкознания – морфемика, которая изучает строение, состав слова, а словообразование устанавливает, как же образовалось слово.

Давайте попробуем угадать, из каких частей (морфем) состоит слово и как оно образовано: домик, снежинка, лесок. (Дети разбирают слова и дают свои ответы).

Учитель: А теперь посмотрим, правильно ли вы разобрали. Посмотрите в «Школьный словарь строения слов». Сравните разбор в словаре с разбором, который выполнили вы.

В конце занятия учащимся было предложено творческое задание: написать мини-сочинение на тему «Что рассказали о себе слова (медведь, земляника, мухомор)?»

Фрагмент занятия № 2. «Морфема – значимая часть слова».

На занятии по теме: «Морфема – значимая часть слова» дети выполняли следующие игровые задания.

Задание 1. Назови ласково: глаза, рука, дом, кот, зверь. Что нам помогло это сделать?

Задание 2. Представьте, что вы хотите кого-то напугать. Опишите чудовище. Какие у него глаза, руки, ноги и т.д.

Учитель: Давайте теперь исследуем слова, которые мы употребляли (глазоньки, глазища, ручки, ручища). Определим морфемный состав этих слов, с помощью каких суффиксов эти слова образованы? На что эти суффиксы указывают?

Остальные фрагменты занятий представлены в Приложении № 3.

На каждом занятии использовался разнообразный интересный материал. Мы обратили внимание на то, что дети стали проявлять интерес к языку, к его истории и составу слов, им было рекомендовано использовать в случае затруднения словарь. Дети с удовольствием вели словарики «Запомни корни», куда вписывали однокоренные слова. Учащимся нравилось отгадывать и самим подбирать загадки, на материале которых они обучались анали-

зировать слова. Также в процессе работы использовались графические диктанты, составление слов по схеме, подстановочные таблицы.

Учащимся нравились викторины, занимательные задания, игры «Кто больше, кто быстрее». Безусловно, работа по усвоению морфемики и словообразования не могла ограничиться только на кружковых занятиях. На уроках русского языка выполнялся разбор по составу и словообразовательный разбор, подбирались однокоренные слова, слова с омонимичными корнями, сочинялись лингвистические сказки на темы: «В стране Морфемики», «Суффикс», «Приставка», «Корень».

К сожалению, когда специально какой-то раздел русского языка не изучается, он детьми забывается, поэтому мы тренировали память и формировали словообразовательные умения учащихся даже на уроках литературного чтения, если в художественном тексте встречались интересные с точки зрения структуры или образования слова, мы работали над их усвоением.

Мы не проводили контрольного этапа эксперимента, поскольку считаем, что непродолжительное время занятий по данной проблеме не позволяет говорить о серьезной динамике результатов, но проведенное исследование позволило говорить о том, что проведенные внеклассные занятия позволили повысить уровень знаний и умений по морфемике и словообразованию. Как показали проверочные работы, ученики стали делать меньше ошибок при разборе слов, их речь стала более развитой, потому что они научились рассуждать, объяснять. Таким образом, можно говорить о том, что внеурочные занятия способствовали в определенной мере формированию и развитию языковой личности. К сожалению, есть еще ученики, которые по-прежнему плохо выполняют задания, связанные с разбором слов по составу, с образованием слов.

Мы считаем, что использование разнообразных приемов (прежде всего занимательных), удачный подбор дидактического материала, активизация учащихся способствовали лучшему усвоению знаний детей и формированию интереса к русскому языку.

Выводы по второй главе

1. Урочного времени на усвоение знаний по морфемике и словообразованию бывает недостаточно, поскольку программы по русскому языку для начальной школы отводят освоению этого материала мало часов, следует обратиться к внеурочной работе, которая организуется и проводится в разных формах, как эпизодических, так и систематических. Одной из эффективных форм работы мы считаем кружок.

2. Задачи обучения русскому языку на современном этапе требуют от учителя определённой степени творчества, поскольку следует избегать трафаретности, шаблона. Поставленная перед школой цель воспитания вдумчивого и внимательного отношения к слову, раскрытие многофункциональности языка, интереса к этому предмету не может быть решена только посредством урочных занятий. В этом плане неопределима роль кружковых занятий.

3. Проблема внеклассной работы при изучении морфемике и словообразования нашла отражение на страницах методических изданий, в статьях учителей-практиков и методистов, среди которых есть и преподаватели Белгородского государственного университета.

4. Проведённая экспериментальная работа позволила определить наиболее эффективные средства и приёмы её организации: приём словообразовательного и морфемного анализа, использование элементов этимологического анализа, задания на классификацию, подбор синонимов и антонимов; приём классификации слов по тематическому принципу, творческие задания и другие.

5. Работа кружка «Родное слово» позволяет говорить об эффективности проведённой работы: самое главное, что составляет смысл внеклассной работы по предмету – это то, что учащиеся работали с интересом, предлагали даже свои задания для проверки знаний, они стали намного внимательнее от-

носиться к слову, улучшились и оценки по русскому языку и отношение к этому достаточно трудному предмету.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях реформирования системы образования целью обучения должно стать формирование и развитие языковой личности, обладающей лингвистической, языковой и коммуникативной компетенцией, на что нацеливает нас Государственный образовательный стандарт.

Использование понятия языковая личность предполагает такое исследовательское представление языка в учебных целях, которое включает: а) рассмотрение системно-структурных и функционально-семантических характеристик языка; б) определение закономерностей овладения учащимися языковым материалом в процессе учебно-познавательной деятельности; в) отражение в языке человеческого мировосприятия, а в специфике его применения - человеческих интересов, установок и целей.

Одним из аспектов, включённых в формирование всех перечисленных типов компетенции, требующих особенно тщательного изучения и систематизации, является изучение и усвоение школьниками основных понятий морфемики и словообразования, морфемный и словообразовательный анализ слов. К сожалению, как показывают исследования, у учащихся не только начальной школы, но и среднего звена, не происходит формирование умений выполнять с языком те особые действия, благодаря которым в нем можно открыть и зафиксировать подлинный предмет грамматики – отношение между формой и значением слова. При этом состав слова в начальной школе рассматривается без учета тесной взаимосвязи со словообразованием. Следовательно, получаемые знания не становятся собственностью сознания, они формальны. Такое положение дел отчасти связано с тем, что традиционно в школьной программе в системе обучения русскому языку словообразованию уделяется недостаточно внимания. Усвоение словообразовательной системы предполагается только в репродуктивном, а не в продуктивном плане. Отчасти это связано с нехваткой урочного времени, отводимого на изучение морфемики, поэтому для решения данной проблемы следует обратиться к внеклассной работе, которая организуется и проводится в разных формах, как

эпизодических, так и систематических. Одной из эффективных форм такой работы мы считаем кружок по русскому языку.

Среди разнообразных форм внеклассной работы по русскому языку кружок по праву занимает ведущее положение, поскольку это основной и наиболее распространенный вид групповой внеклассной работы. Именно эта форма внеклассных занятий дает возможность приоткрыть перед школьниками богатый мир русского слова, показать на конкретных примерах отличие работы на уроке во внеурочное время, дать понятие о том, какими будут кружковые занятия. На кружковых занятиях проводятся наблюдения над фактами языка, решаются задачи, выполняются различные упражнения, ученики выполняют небольшую самостоятельную работу по какой-то индивидуально выбранной теме. О своих наблюдениях они сообщают на занятиях. При этом в организации работы кружка обязательна опора на знания, приобретенные детьми на уроках русского языка: вся работа строится с учетом имеющихся у школьников знаний, которые в процессе решения задач и выполнения упражнений обогащаются. При всем разнообразии структуры тематического кружка сохраняются единые требования: систематичность и системность работы, занимательность формы при строго научном содержании, положительный эмоциональный фон, тематическое единство материалов, способствующих познавательной активности и самостоятельности учащихся. Проведение и наполнение занятий отличается от урока подачей материала и формой его представления – это игры-упражнения, шарады, интересные вопросы, которые помогают учащимся глубже осознать текущий материал и убедиться в практической пользе изучения русского языка. Такой кружок не только расширяет и углубляет знания, но и прививает любовь к внеклассной работе, воспитывает языковое чутье, развивает смекалку и сообразительность. Именно поэтому в качестве формы внеклассной работы мы выбрали кружок «Родное слово».

В ходе работы над проблемой исследования мы пришли к следующим выводам:

1) изучение морфемной и словообразовательной структуры слова имеет большое практическое значение для приобретения учащимися навыков не только структуры слова, но и грамотного письма, способствует формированию логического мышления, расширению словарного запаса учащихся;

2) разработанные нами кружковые занятия (8) для 3-го класса способствуют эффективному усвоению основ словообразования;

3) в результате проделанной работы мы смогли определить этапы формирования языковой личности младшего школьника, выявить первичный уровень словообразовательной компетенции учащихся и проследить его динамику.

Как показал эксперимент, учащиеся усваивают словообразовательные типы, модели, гнезда, ряды, а, ознакомившись с ними, могут производить простейший морфемный и словообразовательный анализ, устанавливать логические связи между производным и производящим словом, что подтверждено данными контрольного эксперимента.

Думаем, что разработанные занятия и задания могут быть использованы в практике школьного обучения.

Отметим, что результаты нашего исследования не бесспорны, они не являются исчерпывающими. Мы рассмотрели лишь один аспект обучения морфемике и словообразованию в процессе кружковой работы, в дальнейшей педагогической деятельности работу над этой проблемой мы предполагаем продолжить.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдрахманова С.Г. Детское творчество при изучении состава слова / С.Г. Абдрахманова // Начальная школа. – 2011. – № 6. – 62 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 412с.
3. Белкина Ю.А. Лингводидактические упражнения игрового характера при изучении раздела «словообразование» (типология и методика работы) / Ю.А. Белкина // Языковое образование в современном обществе-2012 / Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции – Санкт-Петербург. 14-15ноября 2012 г. – СПб.,: САГА, 2012. – С. 143-147.
4. Буслаев Ф.И. Избранные труды по русскому языкознанию / Ф.И. Буслаев – М.: Просвещение, 1991. – 387с.
5. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2001. – 231с.
6. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию / Г.О. Винокур // История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 293-301.
7. Выготский Л.С. Проблема сознания / Л.С. Выготский // Собрание сочинений – М., 1982 – С. 156-167.
8. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 197с.
9. Голева Н.Д. Лингвопресонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: монография / Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич. – Барнаул: «БГПУ», 2006. – 435с.
10. Горский В.А. Интеграция формального и неформального образования: методические рекомендации / В.А. Горский // – М.: УРАО ИСМО, 2010. – 3с.

11. Дёмичева В.В. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию / В.В. Демичева, И.А. Устименко // Начальная школа. – 1991. – № 12. – С. 16-20.
12. Ерофеева Т.И. Экспрессия в детской речи: на материале речи детей 2-5 лет / Т.И. Ерофеева, Н.Ю. Семенченко // Детская речь и пути её совершенствования. – Свердловск, 1989. – С. 4-10.
13. Земская Е.А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. – М.: АКАДЕМИЯ, 1992. – 328с.
14. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. / Е.А. Земская. – М.: Наука, 2003. – 370 с.
15. Игнатова И.Б. Обучение иностранному языку студентов-русистов в русле концепта «языковая личность» / И.Б. Игнатова, Л.Г. Петрова, Т.В. Самосенкова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – 304 с.
16. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения / Д.И. Изаренков . – М.: Наука, 1990. - № 4. – С. 54-60.
17. Ипполитова Н.А. Что нужно знать учителю о феномене языковой личности / Н.А. Ипполитова // Начальная школа. – 2010. – № 3. – С. 27- 31.
18. Караулов Ю.Н. Русский язык и русская языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство «ЛКИ», 2007. – 251 с.
19. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: «Едиториал УРСС», 2003. – 262 с.
20. Карпов А.К. Современный русский язык: Словообразование, Морфология: уч. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений: учебное пособие / А.К. Карпов. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – 192 с.
21. Ковтунова И.И. Краткая русская грамматика: грамматика / И.И. Ковтунова, В.Н. Белоусов, И.Н. Кручинина и др. / под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. – М.: «Рус.яз.», 1989. – 639 с.
22. Колесов В.В. Ментальность в языке и тексте / В.В. Колесов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. – 199 с.

23. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. – М., 1988. – 234 с.
24. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Актуальные проблемы современной лингвистики – М.: Флинта: Наука, 2009. – С. 46 -59.
25. Лекант П.А. Современный русский литературный язык : учебник / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков / под. ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2002. – 683 с.
26. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
27. Лопатин В.В. Русская словообразовательная морфемика / В.В. Лопатин. – М.: Наука, 1989. – 315 с.
28. Лопатин В.В. Словообразовательный тип и способы словообразования / В.В. Лопатин, И.С. Улукханов // Русский язык в национальной школе. – 1969. – № 6. – 12 с.
29. Лукьянова Н.Н. К проблеме развития языковой личности младшего школьника / Н.Н. Лукьянова, И.В. Фёдорова // Языковое образование в современном обществе – 2010 / Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции – Санкт-Петербург. 12-13 ноября 2010 г. – СПб.: «САГА», 2010. – С. 101-105.
30. Львов М.Р. В поисках новых решений к спорам об изучении приставок и суффиксов / М. Р. Львов // Начальная школа. – 2001. – № 1. – С. 13-17.
31. Львов М.Р. Речь: метод. указания и материалы для студента фак. педагогики и методики нач. обучения / М.Р. Львов. – М: МГПИ им. В.И. Ленина. 1984. – 50 с.
32. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебн. пособие для студентов / М.Р. Львов. – М.: Флинта, 2008. – 240с.

33. Львова С.И. Развитие языковой догадки на основе анализа словообразовательных моделей слов / С.И. Львова // Русский язык в школе. – 1994, – № 3. – С. 42-47.
34. Львова С.И. Формирование представления о морфеме как о значимой части слова / С.И. Львова // Лингвистические знания – основа умений и навыков: пособие для учителя / сост. Т. А. Злобина. – М., 1985. – С 39-58.
35. Львова С.И. Использование региональной лексики при обучении морфемике и словообразованию / С.И. Львова, Л.Н. Ляпина // Русская словесность. – 1999. – № 2. С. 54-57.
36. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка: пособие для учителя / С.И. Львова – М.: Дрофа, 2001. – 106с.
37. Львова С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка: дис. д-ра пед. наук / С. И. Львова. – М., 1993. – 355с.
38. Морозова М.М. Виды внеклассной работы по русскому языку / М.М. Морозова.– М.: Просвещение, 1968 – 273с.
39. Негневицкая Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович – М.: Наука, 1981. – 111 с.
40. Панова М.В. Словообразование современного русского литературного языка / М.В. Панова. – М.: Изд-во Наука, 1968. – 300 с.
41. Пастухова Л.С. Вводные занятия кружка по русскому языку / Л.С. Пастухова // Сб. материалов по внеклассной работе. – М., 1979, С. 36 – 42.
42. Плотникова Л.И. Национальная картина мира и новое слово / Л.И. Плотникова // Материалы Всероссийской научно-методической конференции – Липецк, 2002. С. 123 – 128.
43. Потиха З.А. Современное русское словообразование: пособие для учителя / З.А. Потиха. – М.: Просвещение, 1970. – 383 с.
44. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта / Ю.Е. Прохоров – М.: Наука, 2008. – 197 с.

45. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: учеб. пособие / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 221 с.
46. Рукавицына О.Н. Личностно ориентированный речевой урок в системе обучения продуктивному словообразованию: методическое пособие / О.Н. Рукавицына, И.А. Устименко. – Губкин: ИП Уваров, 2008. – 199 с.
47. Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник, 2-е издание / З.К. Сабитова – М.: ФЛИНТА, 2015. – 528 с.
48. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И. Срезневский // Русское слово. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1986. – 85 с.
49. Таратова М.Г. Условия возникновения мотивационной деятельности учащихся на уроках русского языка / М.Г. Таратова // Начальная школа. – 2008. – № 2. – С. 12-14.
50. Тихонов А.Н. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование / А.Н. Тихонов – М.: Цитадель-Трейд, 2002. – 464 с.
51. Трубникова Ю.В. Методические идеи И.И. Срезневского и морфемика в школе / Ю.В. Трубникова // Сборник научных трудов – Рязань: Изд-во Рязанского гос. пед. университета, 2002. – С. 240-241.
52. Устименко И.А. Внеклассная работа по русскому языку и чтению в начальных классах. Пособие для учителей начальных классов / И.А. Устименко – Белгород, Изд-во БГУ, 1997. – 92 с.
53. Устименко И.А. Как обучать словообразованию в начальной школе / И.А. Устименко, В.В. Дёмичева // Слово на педсовете. – Белгород: изд-во Белгородского ун-та, 1989. – С. 20-29.
54. Ушаков Д.Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальных классах: учебное пособие / Д.Н. Ушаков – М.: Просвещение, 1978. – 67 с.
55. Ушаков Н.Н. Внеурочная работа по русскому языку / Н.Н. Ушаков, Г.Н. Суворов – М.: Просвещение, 1985. – 241 с.
56. Ушаков Н.Н. Круговая работа по русскому языку. Пособие для учителей / Н.Н. Ушаков. – М.: Просвещение, 1979. – 349 с.

57. Ушинский К.Д. Избранные работы / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. Т.2. – М.: Просвещение, 1974. – С. 167-190.
58. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / МО и Н РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. (Стандарты второго поколения).
59. Харченко В.К. Сложные слова в детской речи / В.К. Харченко, Е.Г. Озерова. – Белгород: Изд-во Белгородского ун-та, 1999. – 158 с.
60. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. – М.: Наука, 2009. – 144 с.
61. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов высш. учебн. Завед / С.Н. Цейтлин. – Гуманист.изд. центр: «ВАЛДОС», 2000. – 240 с.
62. Цейтлин С.Н. Языковые правила и отклонения от них в речевой деятельности человека / С.Н. Цейтлин // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2012 // Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции – СПб.: САГА, 2012. – С.6-10.
63. Шанский Н.М. В мире слов: пособие для учителей / Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 1971. – 245 с.
64. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию / Н.М. Шанский. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 309 с.
65. Шанский Н.М. Педагогическое содержание и лингводидактический характер внеклассной работы по русскому языку в нерусской школе / Н.М. Шанский // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2 – С. 66-68.
66. Шанский Н.М. Снова в мире слова: пособие для учителя-словесника / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М.: Московское отделение Педагогического общества России, 2001. – 224 с.
67. Шахнарович А.М. Место семантического компонента в языковой способности / А.М. Шахнарович // Семантика языковых единиц и текста – М., 1979. – С.3-18.

68. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева – М.: Наука, 1990. – 168 с.
69. Шведова Н.Ю. Грамматика современного русского литературного языка / Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970. – 767 с.
70. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Ин-т языкознания АН СССР / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов.энцикл., 1990. – 682 с.

Задания констатирующего этапа эксперимента**1 группа**

Тест 1.

Морфема – это ...

- а) член предложения;
- б) часть речи;
- в) наименьшая значимая часть слова.

Тест 2.

Корень – это ...

- а) служебная часть слова, которая служит для связи слов в предложении;
- б) главная часть слова, общая часть родственных слов;
- в) часть слова, которая стоит между суффиксом и окончанием.

Тест 3.

Продолжи определение

Суффикс – это часть слова, которая ...

Корень – это

Окончание – это

2 группа

Задание 1. Ответьте на вопросы и запишите полученные слова, разберите их по составу.

Как называется дорожка в лесу? Как называется человек, который ухаживает за лесом? Как называется небольшой лес? Как называется сказочный человечек, который живет в лесу?

Задание 2. От существительных *дуб, банан, стол, ясень, апельсин, дверь, шоколад, картофель* и глагола *морозить* образуйте прилагательные.

3 группа

Задание 1. Сравните слова. Что общего в значении этих слов?

Надломил палку, надрубил ствол дерева, надрезал кусок полотна.

Задание 2. От слов *камень, печь, трактор, ракета* образуйте слова, называющие людей по роду их занятий. Какую часть слова вы использовали, чтобы образовать новые слова?

Задание 3. Что объединяет слова в строчках? Можно ли назвать эти слова родственными?

- 1) Дорога, тропинка, шоссе.
- 2) Река, озеро, море, пруд.
- 3) Ручка, фломастер, маркер, карандаш.
- 4) Стул, диван, кресло, скамейка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тематическое планирование кружковых занятий

| № п/п | Тема занятия | Цель занятия | Формы работы и типология заданий |
|----------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Вводное занятие «В мире слов». | Познакомить учащихся с задачами морфемики и словообразования; дать понятие о морфемах; о лексическом и грамматическом значении слова. | Беседа. Объяснение учителя. Творческие работы: написание сочинений-миниатюр о возникновении наименований. Задания на развитие логического мышления: сравнение, обсуждение, анализ полученных слов. |
| 2 | Морфема – значимая часть слова. | Подвести учащихся к пониманию морфемы как значимой части слова; научить школьников выделять морфемы осознано и обоснованно. | Разбор слов, выделение приставок, корней, суффиксов, подбор однокоренных и однокоренных слов. Использование игровых упражнений: игра «Отгадай слово», загадки и скороговорки, включающие однокоренные слова. |
| 3 | Зри в корень! | Расширить знания учащихся о корне как значимой части слова. Показать разницу между корневой морфемой и служебными морфемами. Учить разграничивать однокоренные слова и слова-синонимы. | Беседа о корневой морфеме, ее отличии от суффикса, приставки, окончания. Работа по опознаванию однокоренных слов в предложении и тексте на основе структурно-семантического анализа (пословицы, скороговорки, загадки, считалки). Конструирование слов-отгадок. Задания на разграничение однокоренных слов и слов-синонимов. Создание словариков «Запомни корни!» |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Омонимичные корни | Объяснить учащимся разницу в значении омонимичных корней, установить причины появления в языке омонимичных корней. Определить практическую необходимость различать слова с омонимичными корнями. | Сопоставительный анализ слов с корнями-омонимами. Работа с таблицами, составление списка омонимичных корней. Работа с занимательным материалом. |
| 5 | Почему нас так называли? | Учить мотивировать производные слова, осознавать словообразовательное значение, находить производящую основу | Приём словообразовательного толкования слов. Ответы на вопросы учителя. Подбор мотивирующего слова по «подсказке»: <i>кисловатый</i> – немного...; <i>телятник</i> – там, где содержат...; Выполнение упражнений на анализ смысловых отношений между производным и производящим словом. |
| 6 | «Откуда ты, название?» | Подвести учащихся к пониманию мотивации, учить устанавливать связь между производящим и производным словом. Учить разграничивать однокоренные слова и формы слова. | Работа с подстановочными таблицами. Разбор слов, выделение приставок, корней, суффиксов, подбор однокоренных и однокоренных слов. Использование игровых упражнений (загадки, шарады, ребусы). |
| 7 | Как разобрать и собрать слово? | Обучать элементам морфемного и словообразовательного анализа слов. | Упражнения в морфемном и словообразовательном анализе слов, работа с таблицами, задания на развитие логического мышления, игровые упражнения. |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | Итоговое за- нятие | Проверить знания учащихся о морфеме как значимой части слова, тренировать в подборе однокоренных слов. Проверить умения разграничивать слова с омонимичными корнями. Проверить умения учащихся находить мотивирующее слово и устанавливать связь между производным словом и производящей основой. | Морфемный анализ слов, подбор однокоренных и одноструктурных слов, составление слов по словообразовательным моделям. Игровые задания. |

Фрагменты занятий кружка «Родное слово»**Занятие 1. «В мире слов»**

Учитель: Разобрать слово по составу – не всегда легкое занятие. Значимые части слова, даже одинаковые на вид, бывают многоликими. Сказочная биография отдельных слов поражает, а разбор слова по составу становится иногда настоящим детективным поиском. Но в словообразовании скрыты стройные законы языка. Оказавшись «внутри слова», можно узнать, из чего оно сделано, как скроено. Разбор слова помогает подчас и правильно написать его, точнее представить значение и грамматические свойства, а иногда проникнуть в его историю.

Существует интересный раздел языкознания – морфемика, которая изучает строение, состав слова, а словообразование устанавливает, как же образовалось слово.

Давайте попробуем угадать, из каких частей (морфем) состоит слово и как оно образовано: домик, снежинка, лесок. (Дети разбирают слова и дают свои ответы).

Учитель: А теперь посмотрим, правильно ли вы разобрали. Посмотрите в «Школьный словарь строения слов» 3. Сравните с тем, как вы разобрали.

В конце занятия учащимся было предложено творческое задание: написать мини-сочинение на тему «Что рассказали о себе слова (медведь, земляника, мухомор)?»

Занятие 2. «Морфема – значимая часть слова»

На занятии по теме: «Морфема – значимая часть слова» дети выполняли следующие игровые задания.

Задание 1. Назови ласково: глаза, рука, дом, кот, зверь. Что нам помогло это сделать?

Задание 2. Представьте, что вы хотите кого-то напугать. Опишите чудовище. Какие у него глаза, руки, ноги и т.д.

Учитель: Давайте теперь исследуем слова, которые мы употребляли (глазоньки, глазища, ручки, ручища). Определим состав этих слов.

Занятие 3. «Зри в корень!»

Особый интерес вызвало на занятии по теме «Зри в корень!» задание «Словообразовательные гнезда» Эту трудную тему мы объяснили детям в занимательной форме и закрепили ее игрой: кто больше, кто быстрее.

Учитель: Послушайте стихотворение Е. Измайловой «Как растут слова»:

Как-то много лет назад

Посадили странный сад.

Не был сад фруктовым –

Был он только словом.

Это слово – слово корень,

Разрастаться стало вскоре

*И плоды нам принесло –
Стало много новых слов.
Вот из сада
Вам рассада.
Вот еще посадки рядом.*

*А вот садовод.
С ним садовник идет.
очень интересно
Гулять в саду словесном.*

Учитель: А теперь из стихотворения выпишите однокоренные слова, вспомните, какие слова мы называем однокоренными? Что такое корень? А теперь разберём выписанные однокоренные слова по составу.

Вторым заданием на этом занятии было задание на закрепление понятия однокоренное слово, на умение отличать однокоренные и синонимичные слова.

Задание. Выпиши в один столбик пары однокоренных слов, а в другой синонимичные пары.

Море – морской, плясать – танцевать, грусть – печаль, трава-травушка, тихий – спокойный, грусть – грустить, весёлый – радостный, туман – туманный.

Занятие 4. «Омонимичные корни»

На занятии по теме «Омонимичные корни» мы предложили детям прослушать рассказ «Чужак».

Учитель: Собрались у воды родственники. Подводник с водицей беседуют. Водолаз с водопадом не солнышке греются. Водитель на гармошке наигрывает. Водомерка с водорослями разыгралась. Водичка по камешкам на одной ножке скачет. Даже сам водолей пожаловал. И все старуху воду ждут.

Вышла мудрая вода на крыльцо, глянула на гостей, сразу чужака заметила. Велела ему прочь идти, в свою семью. Пошел чужак, пригорюнился. Где ему родственников искать?

Учитель: Ребята, вы догадались, кто же оказался чужаком среди родственников воды? Почему гости не заметили чужака?

В качестве задания в группах дети получили следующее: подобрать слова с одинаково звучащими корнями, но разными по значению.

Особый интерес вызывали задания на классификацию, анализ, сопоставление, когда слова с омонимичными корнями попадали в один ряд или в одну группу.

Учитель: Ребята, сейчас мы выполним несколько интересных заданий, надо очень хорошо подумать, найти части в словах, как они называются (морфемы) и выполнить задания.

Задание 1. Исключите лишнее слово.

а) Сырный, сырой, сырок, сырковый.

б) *Пригород, горчица, загородный, городок.*

в) *Шестой, шесть, шест, шестнадцать.*

Задание 2. Разберите по составу выделенные слова. Почему вы так их разобрали, докажите.

Мишка с армией *осиной*

Дрался выдранной *осиной*.

Для производства футбольных *голов*

Ноги бывают важнее *голов*. (Я. Козловский).

Занятие 5. «Почему нас так называют?»

На занятии по теме «Почему нас так называют?» дети придумывали рассказы о словах, затем сравнивали с тем, как описано образование слова в Школьном словообразовательном словаре (автор А.Тихонов). На этом же занятии мы рассказали детям о приставке:

Учитель: В русском языке существует очень много приставок. Приставки способны «приставляться» к корням. Попробуйте вспомнить приставки и записать. К одному корню можно присоединить несколько приставок, например: бежать, прибежать, убежать. Продолжите ряд.

А теперь немного поиграем по командам: кто больше подберет приставок к данным учителем словам.

Для лучшего понимания роли суффиксов в словообразовании детям было прочитано стихотворение-потешка:

Дедушка Ежок,

Не ходи на бережок:

Там растаял снежок,

Заливает лужок.

Ты замочишь ножки,

Красные сапожки.

Задание 1. Что роднит слова бережок, снежок, лужок? Что обозначает суффикс -ок?

Задание 2. Образуй слова, обозначающие наименования людей по роду занятий и профессий, от слов *камень, бетон, трактор*.

Задание 3. Составь рассказ «Я суффикс» или «Я приставка».

Задание 4. Заполни свободные графы таблицы по образцу.

| Данное слово | Суффикс для образования нового слова | Новое слово, образованное от данного | Значение нового слова |
|--------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Учить | -тель | учитель | лицо (человек), который учит |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| Машина | | | |
| Ткач | | | |
| Снег | | | |
| Школа | | | |

Занятие 6. «Откуда ты взялось, слово?»

На занятии мы использовали ряд заданий на определение морфемной и словообразовательной структуры слова. Приведём примеры этих заданий.

Задание 1. Как, от какого слова и с помощью каких суффиксов образовались слова, отвечающие на вопрос *Кто?*

имя существительное + -ник- (-щик-, -ист-, -чик-) = имя существительное, обозначающее людей по роду их занятий.

Например: дворник, школьник, барабанищик, танкист, докладчик, каменищик.

Глагол + -тель- (-чик-, -щик-) = имя существительное, обозначающее людей по роду их занятий.

Например: водитель, разведчик, зимовщик.

Задание 2. Из текста выпиши слова с корнем –кат- и объясни смысловые различия однокоренных слов.

Мяч

Покатился в огород,

Докатился до ворот,

Подкатился под ворота,

Добежал до поворота,

Там попал под колесо. (Маршак)

Занятие 7. «Как разобрать и собрать слово?»

На занятии дети выполняли следующие задания.

Задание 1. Заполни таблицу по образцу:

| Слово | Синонимы | Однокоренные слова |
|-------------|----------|--------------------|
| Недобрый | Злой | Добро |
| Сырой | Мокрый | Сырость |
| Бесконечный | | |
| Бесстрашный | | |
| Бросать | | |

Задание 2. К каждому слову подбери однокоренные, докажи.

а) лень

б) линять

в) линия

Задание 3. Образуйте при помощи *при-* имена прилагательные путем замены словосочетаний. Объясните значение приставки *при-*.

Поселок при городе.

Садовник при дворе.

Глебова В.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В КРУЖКЕ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ

В последние годы в методической и лингвистической литературе наметились разные подходы и определения понятия языковая личность (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, И.Б. Игнатова, О.Я. Каменская, О.Д. Митрофанова и др.), за которым стоит целая система и разнообразные методики анализа, описания и преподавания родного языка (А.Н. Даш, Е.А. Быстрова, Т.К. Донская, И.И. Хапеева, Н.И. Формановская) и другие.

По определению Ю.Н. Караулова, языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств [1; 45].

По мнению О.Н. Рукавицыной, языковая личность – «это личность, способная овладеть и владеющая языком в объёме, необходимом для общения или языковой коммуникации, личность, способная отобрать из языка наиболее эффективные средства, необходимые для акта коммуникации» [2; 357]. Подобный взгляд на сущность языковой личности подчёркивает роль ценностных установок в коммуникативной деятельности человека, его ответственность за речевое поведение, что ещё более усиливает значимость анализируемого понятия. В связи с этим следует говорить о модели языковой личности, её структурных компонентах и их содержательном наполнении. Учёные предлагают различные модели языковой личности, но при этом обнаруживают общие подходы к пониманию и описанию её структурных компонентов.

Одной из наиболее эффективных форм внеклассной работы по русскому языку в начальной школе является кружок. Основное назначение кружковой работы – «расширить кругозор учащихся по предмету, дать работу сильным учащимся, развивать индивидуальные склонности и способности школьников» [3; 25].

Словообразование – один из источников пополнения словарного запаса школьника. Но, к сожалению, на изучение вопросов словообразования отводится мало времени в начальных классах. Поэтому оно остается наиболее слабым местом в обучении детей языковым навыкам и речевым умениям. Недооценка обучения словообразованию приводит к тому, что орфографический навык, не подкреплённый знани-

ем приставок и суффиксов, существующих в языке, умением оперировать ими в речи для создания новых слов, закрепляется слабо. Так, чтобы правильно писать корень слова, надо видеть его в слове, уметь подобрать родственные слова, но это в недостаточном объеме невозможно сделать без знания приставок и суффиксов, которые сопровождают корень, поэтому-то при подборе родственных слов дети и путают формообразование и словообразование, не умея заменять приставки и суффиксы другими. Чтобы определить, что слова *проводник*, *отводок*, *водовод* родственные, надо видеть приставки *про-*, *от-*, суффиксы *-ник*, *-ок*, два корня *вод* - (*вода*) и *вод* - (*водить*).

Владение словообразовательными моделями позволяет расширить словарный запас учащихся, вооружить их активным способом понимания, «дешифровки» значения новых производных слов, а для учителя — это эффективное средство семантизации (объяснения значения) производных слов, встречающихся в тексте на уроках чтения.

Ограничиваясь вопросами морфемики, мы оставляем без внимания для младших школьников «живые» словообразовательные связи между производными и производящими словами. Под «живыми» словообразовательными связями понимаются связи между однокоренными словами, находящимися друг с другом в отношениях мотивации, когда значение производного, или мотивированного, слова определяется через значение производящего, или мотивирующего, слова.

Для проведения диагностики усвоения учащимися словообразовательных моделей, умения создавать новые слова, мотивировать их учащимся 3 класса были предложены три группы практических заданий.

Первая группа заданий была направлена на выявление умения образовывать новые слова без предложенных учителем словообразовательных аффиксов.

Задание 1. Ответьте на вопросы и запишите полученные слова, разберите их по составу.

Как называется дорожка в лесу? Как называется человек, который ухаживает за лесом? Как называется небольшой лес? Как называется сказочный человечек, который живет в лесу?

Анализ выполнения задания показал следующее. На все вопросы, кроме последнего, учащиеся ответили правильно. При разборе по составу полученных слов были допущены ошибки у 8 учащихся из 10. В слове *лесник*, *лесок* не было выделено нулевое окончание, зато суффиксы выделялись как окончания. Слово *тропинка* никто из детей правильно не разобрал.

Задание 2. От существительных дуб, банан, стол, ясень, апельсин, дверь, шоколад, картофель и глагола морозить образуйте прилагательные.

Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что дети умеют образовывать новые слова. Затруднение было в образовании имени прилагательного от существительных *ясень, дверь, апельсин* и от глагола *морозить*. Так, 4 учащихся из 10 неправильно образовали имя прилагательное от слова *ясень'*, они дали такие образования: *ясенний, ясновый, ясеновый, ясный, ясенный*. 2 ученика образовали от существительного *дверь* имена прилагательные: *дверевой, двереновый*. 1 ученик неправильно образовал имя прилагательное (*апельсинный*) от имени существительного *апельсин*. От глагола *морозить* 3 ученика образовали имена прилагательные *морозная, морозливая*.

Вторая группа заданий была направлена на выяснение того, насколько учащиеся понимают значение словообразовательных аффиксов.

Задание 1. Сравните слова. Что общего в значении этих слов?

Надломил палку, надрубил ствол дерева, надрезал кусок полотна.

Задание 2. От слов камень, печь, трактор, ракета образуйте слова, называющие людей по роду их занятий. Какую часть слова вы использовали, чтобы образовать новые слова?

Анализ результатов выполнения заданий показал, что дети затрудняются в понимании лексического значения производных слов, неправильно определяют словообразовательное значение, т.е. не чувствуют отношений мотивации (производности). Они неправильно истолковывают значение, дают ассоциативную реакцию вместо словообразовательной. Также они не умеют формулировать словообразовательное значение.

Не вызвало затруднение у 7 учащихся образование слов, называющих людей по профессии, кроме слов *ракета*. От этого слова неправильно образовали слова все учащиеся. Слово *печник* не смогли образовать 4 человека.

Третья группа упражнений была направлена на выяснение умения детей проводить словообразовательный анализ.

Задание. Как ты думаешь, как образовались слова: томатный, огуречный, деревянный, столовый, грузовик, выключатель, снежинка?

Проанализировав полученные данные, мы установили, что учащиеся при словообразовательном анализе устанавливают только производящее слово и не замечают словообразовательного форманта. Диагностика показала, что ученики 3 класса: неточно устанавливают словообразовательные отношения; затрудняются в оп-

ределении (не умеют формулировать) словообразовательного значения некоторых слов; не всегда видят производящее слово; при словообразовательном анализе устанавливают только производящее слово и не замечают словообразовательного форманта; на интуитивном уровне владеют наиболее продуктивными словообразовательными типами.

Таким образом, мы пришли к выводу, что требуется кропотливая работа по приобщению учащихся к пониманию особенностей морфемного и словообразовательного анализов слова, к умению мотивировать слова, создавать слова по словообразовательным моделям. При этом сделать так, чтобы учащиеся видели за новым словом не только набор звуков и букв, а чтобы им интересно было узнавать историю создания слов, условия выбора того или иного суффикса для словообразования, чтобы эта работа стала «живой», приносящей радость познания, дающей интересные результаты, формирующей успешность обучения.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. - М: Едиториал УРСС, 2003.
2. Рукавицына О.Н. К проблеме развития языковой личности младшего школьника О.Н. Рукавицына // Языковое образование в современном обществе - 2010 / Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции. — СПб.: САГА, 2010.
3. Ушаков Н.Н. Кружковая работа по русскому языку. Пособие для учителей / Н.Н. Ушаков. - М: Просвещение, 1979.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ

В. А. Глебова, студентка группы 02021403

Научный руководитель — к. филол. н., доцент В. В. Дёмичева

НИУ «БелГУ»

Аннотация. Статья посвящена анализу различных подходов к понятию «языковая личность», которое получило широкое распространение в связи с утверждением антропоцентрического подхода в современной лингвистике и дидактике. Большое внимание уделено анализу выделяемых учеными основных компонентов понятия «языковая личность», а также моделям языковой личности. Описаны особенности формирования языковой личности младшего школьника при обучении словообразованию.

Ключевые слова: языковая личность, модель личности, речевая деятельность, продуктивное словообразование, вербально-семантический уровень, лингвокогнитивный уровень, мотивационно-прагматический уровень.

В лингвистической науке последних лет произошли изменения принципа исследования, который заключается в том, что научные объекты изучаются прежде всего «по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и её усовершенствования» [Кубрякова: 54]. Так возникла и успешно развивается антропоцентрическая лингвистика, которая изучает специфику общающегося человека, языковую личность, т.е. человека, способного создавать и понимать тексты, речевые произведения, значимые для его жизнедеятельности и характеризующие уровень его развития.

Теоретическое осмысление понятия «языковая личность» направлено на определение модели языковой личности, уровней её развития в процессе становления, а также единиц языка, элементов языка и речи, которые осваиваются на каждом уровне.

В методике преподавания русского языка вопрос о необходимости формирования языковой личности в процессе обучения ставился ещё в трудах Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, Л.И. Поливанова, Н.Ф. Бунакова, В.Я. Стоюнина, Ф.Ф. Фортунатова, В.И. Чернышёва и др. В их работах обосновывается положение о том, что язык в учебных заведениях должен изучаться как средство выражения мыслей, чувств и переживаний человека; это предполагает формирование коммуникативно-речевых умений. При этом в изучении языка необходимо идти от наблюдений за живой речью к познанию законов языка и речи. В современной методической и лингвистической литературе наметились разные подходы и определения понятия языковая личность (Г. И. Богин, Ю.

Н. Караулов, И. Б. Игнатова, О. Я. Каменская, О. Д. Митрофанова и др.), за которым стоит целая система и разнообразные методики анализа, описания и преподавания родного языка (А. Н. Даш, Е. А. Быстрова, Т. К. Донская, И. И. Халеева, Н. И. Формановская) и другие.

Ряд отечественных и зарубежных ученых: лингвистов, психологов, психолингвистов и методистов (Д. Брунер, Е. А. Быстрова, П. Я. Гальперин, Т. К. Донская, И. Б. Игнатова, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. Р. Львов, Ж. Пиаже, И. А. Устименко, Г. М. Шипицина и др.) считают, что человек обладает знанием мира в том виде, в котором оно представлено родной речью, родным языком, который находит свое выражение в фонетике, словообразовании, лексике, морфологии, синтаксисе и в речи как продукте речемыслительной деятельности языковой личности, изучающей родной язык в школе.

Как указывает Н.И. Ипполитова, выявляя сущностные признаки языковой личности, исследователи называют, как правило, следующие из них:

- умение пользоваться всеми видами речевой деятельности, что предполагает создание текста в устной и письменной форме (письмо, говорение) и извлечение смысла из читаемого или воспринимаемого на слух текста (слушание, чтение в различных ситуациях общения);
- умение гибко и системно использовать потенциал лингвистического образования для саморазвития и самореализации в речевом творчестве, продуктом которого является текст как явление и компонент культурного пространства;
- способность отражать в текстах ценностные и эстетические установки, сформированные в определённом, исторически сложившемся социуме и осознанные носителями языка на личностном уровне;
- способность в процессе создания и интерпретации текстов познавать действительность, передавать своё отношение к ней, формировать свою «картину мира» и корректировать представление о ней в процессе социализации и развития;
- способность реализовать свой творческий потенциал, свою индивидуальность [Ипполитова: 27].

По определению Ю.Н. Караулова, языковая личность — это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств [Караулов: 45].

По мнению, О.Н. Рукавицыной, языковая личность — «это личность, спо-

способная овладеть и владеющая языком в объёме, необходимом для общения или языковой коммуникации, личность, способная отобрать из языка наиболее эффективные средства, необходимые для акта языковой коммуникации» [Рукавицына: 357].

Подобный взгляд на сущность языковой личности подчёркивает роль ценностных установок в коммуникативной деятельности человека, его ответственность за речевое поведение, что ещё более усиливает значимость анализируемого понятия.

В связи с этим следует говорить о модели языковой личности, её структурных компонентах и их содержательном наполнении. Учёные предлагают различные модели языковой личности, но при этом обнаруживают общие подходы к пониманию и описанию её структурных компонентов.

Во-первых, отмечается, что формирование языковой личности представляет собой эволюционный процесс: это «постоянное движение, которое продолжается в течение всей жизни человека» [Караулов: 52].

Во-вторых, рассматриваются различные уровни становления языковой личности. В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения Ю.Н. Караулова, который предлагает трехуровневую модель языковой личности, причем, на каждом из трех уровней языковая личность складывается из специфических типовых элементов: единиц, отношений, комплексов.

Уровень А – вербально-семантический (структурно-системный). Этот уровень включает фонд лексических и грамматических средств, которые использует личность при порождении текстов; принимается каждой языковой личностью как данность, и «любые творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве ... не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность» [Караулов: 53].

Автор называет этот уровень ординарно-семантическим и считает его нулевым для личности [Караулов: 56], но в то же время отмечает, что именно этот уровень создает предпосылку становления и развития языковой личности.

В качестве единиц этого уровня, применительно к словообразованию (на материале этого лингвистического материала мы проводили свое исследование) выступают отдельные слова, между которыми устанавливаются отношения мотивированности и производности. Мы называем этот уровень ознакомительно-накопительным, поскольку перед методикой обучения продуктивному словообразованию на этом уровне организации языковой личности стоят задачи: познакомить учащихся с морфемным составом слова, с набором морфем, обогатить словарный запас учащихся непроизводной и производной лексикой.

В процессе обучения продуктивному словообразованию учащихся на этом уровне формирования языковой личности могут быть предложены задания структурно-семантического характера.

- К данному слову подбери родственные слова: *береза, лес, трава*.
- Определи, одинаковы ли в приведенных словах корни:

Пригорок, природа; просить, просолить; горький, горчица; прекрасный, премудрый.

• В словах найди приставку, определи, какое значение она придает словам: *облететь, переехать, вбежать*.

• В словах найди суффикс, определи, какое значение он придает словам: *елочка, печник, медвежонок*.

От слов *Белгород, Волгоград* образуй слова-наименования жителей.

Уровень Б – лингвокогнитивный (тезаурусный) предполагает отражение в описании языковой модели мира личности. Единицами этого уровня являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей. Причем, как отмечает Ю.Е. Прохоров, единицы этого уровня «овеществляются» с помощью языковых средств, будучи явлениями, относящимися к когнитивному уровню организации и реализации личности в общении [Прохоров: 110]. По мнению Ю.А. Караулова, «языковая личность начинается с этого уровня, так как только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому, придание статуса более важной в субъективной иерархии ценностей» [Караулов: 53].

Применительно к словообразованию единицами этого уровня являются понятия: корень слова, суффикс, приставка, словообразовательное гнездо, производная основа, словообразовательное значение, словообразовательная модель, словообразовательный тип и т. д. Данный этап мы называем обобщающее-операциональным, поскольку учащиеся, производя мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение ит. д.) на основе понятийного аппарата, усваивают элементы словообразовательной системы языка, механизм словообразования. На этом уровне формирования языковой личности происходит усвоение словообразовательной производящей основы.

На этом уровне в процессе обучения учащимся могут быть предложены задания аналитического и синтетического характера. Приведем примеры.

- Подбери слова, соответствующие следующим схемам:

[(основа глаг.) + -щик/-лыщик-] + а: «человек по роду его деятельности»

(лудильщик, чистильщик, точильщик, пильщик, катальщик);

[(основа сущ.) + -ин-] + а: «единичный предмет, выделенный из целого ряда однородных предметов» (*картофелина, горошина, клюквина*).

- Найдите в словах корень. Сколько групп родственных слов вы выделили?

Гора, горный, горе, горевать, горький, горчица, горемыка, пригорок, горка, горюшко, горчит, гористый, высокогорный, горьковатый, горнодобывающий, горочка, горемычный, горчичник.

- Разберите по составу слова, определите в них словообразовательное значение суффикса или приставки:

Березка, приморский, белгородец, каменщик, сахарница, пришкольный.

Задания подобного типа позволяют решать такие лингвометодические задачи, как формирование умения оперировать словообразовательными понятиями, усваивать принципы образования производного слова.

На лингвокогнитивном уровне находятся, как правило, учащиеся третьего-четвёртого классов, однако всё зависит от индивидуальных способностей ученика.

Уровень С – мотивационно-прагматический, отражающий «прагматикой» личности и охватывающий коммуникативно-деятельностные потребности личности, её движущие мотивы, установки и цели. [Караулов: 56].

В аспекте обучения продуктивному словообразованию прагматический уровень предполагает сформированность словообразовательной компетенции учащихся.

К компонентам словообразовательной компетенции относятся: единицы словообразовательной структуры и словообразовательной системы, правила функционирования словообразовательных единиц языка; словообразовательная норма (регламентированные правилами варианты словообразования), механизмы оперирования словообразовательными моделями в процессе продуктивного словообразования [Устименко, Рукавицына: 13].

Как показывает практика, младшие школьники не достигают этого уровня, хотя в процессе обучения учащимся можно предлагать задания креативного характера:

- Пофантазируйте, как может называться участник русских старинных игр: *лапта, городки*, а участник кулачного боя? (Например, *лаптошник* или *лаптарь*; *городошник*; *кулачник*).

- Пользуясь подстановочной таблицей, образуйте названия жителей населённых пунктов.

- Образуйте, пользуясь таблицей, слова-названия музыкантов и художников.

Таким образом, использование понятия «языковая личность» предполагает такое исследовательское представление языка в учебных целях, которое включает: а) рассмотрение системно-структурных и функционально-семантических характеристик языка; б) определение закономерностей овладения учащимися языковым материалом в процессе учебно-познавательной деятельности; в) отражение в языке человеческого мировосприятия, а в специфике его применения - человеческих интересов, установок и целей.

Список литературы

1. Ипполитова, Н. А. Что нужно знать учителю о феномене языковой личности / Н. А. Ипполитова // Начальная школа. — 2010. - № 3. — С. 27 - 31.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и русская языковая личность / Ю. Н. Караулов. - М.: Издательство ЛКИ, 2007. - 251 с.
3. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Актуальные проблемы современной лингвистики - М.: Флинта: Наука, 2009. - С. 46-59.
4. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров - М.: Флинта: Наука, 2008. - 197 с.
5. Рукавицына, О. Н. Личностно ориентированный речевой урок в системе обучения продуктивному словообразованию: методическое пособие / О. Н. Рукавицына, И. А. Устименко - Губкин: ИП Уваров, 2008. - 199 с.
6. Рукавицына, О. Н. К проблеме развития языковой личности младшего школьника / О. Н. Рукавицына // Языковое образование в современном обществе-2010: Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 12-13 ноября 2010 г. - СПб.: САГА, 2010. - С. 357-359.